

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE



DIPLOMOVÁ PRÁCE

LUCIE SVATOŠOVÁ

**SPECIFIKA OTCOVSKÉ
A MATEŘSKÉ HRY S DÍTĚTEM
DO TŘÍ LET VĚKU**

SPECIFICS OF FATHER-INFANT AND MOTHER-INFANT PLAY
WITH A CHILD UP TO AGE OF THREE

VEDOUCÍ PRÁCE: **Doc. PhDr. LENKA ŠULOVÁ, CSc.**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 5.4.2008

Lucie Svatošová

Děkuji Doc. PhDr. Lence Šulové, CSc. za podporu během celého studia, za laskavé vedení této práce a za zapůjčení odborné literatury, PhDr. Markétě Hrdličkové za pomoc s počítačovým zpracováním dat a Ing. Tomášovi Hrdličkovi za zapůjčení programu V.I.P. a za pomoc s jeho nastavením. Dále děkuji Fandovi a své rodině za vytrvalou pomoc a podporu.

ABSTRAKT:

Tato diplomová práce je součástí grantového úkolu Grantové agentury České republiky č.406/01/220, zaměřeného na specifika rané interakce dítěte s různými členy rodiny, jehož řešitelkou je Doc. PhDr. Lenka Šulová, CSc. Teoretická část práce je rozdělena do pěti hlavních kapitol. První dvě z nich se zabývají rolí matky a rolí otce ve vývoji dítěte. Ve třetí kapitole je podrobně rozebrána hra dětí ve věku do tří let. Čtvrtá kapitola se zabývá specifiky mateřské hry, pátá kapitola je analogicky věnována specifikům otcovské hry. Výzkum uvedený v empirické části spočívá v analýze videonahrávek ročních, dvouletých a tříletých dětí při hře s matkou a při hře s otcem v jejich domácím prostředí se standardizovaným setem hraček. Výzkumný vzorek tvoří dvanáct dětí a jejich rodiče. Výsledky byly zpracovány pomocí počítačového programu V.I.P. z hlediska několika kategorií (pohled, vokalizace, úsměv, manipulace s hračkou, motorická aktivita, fyzický kontakt). Byly sledovány jak rozdíly mezi matkami a otci, tak rozdíly u dětí při hře s matkou a při hře s otcem. Výsledky jsou uvedeny pro každé dítě zvlášť, souhrnně pro roční, dvouleté a tříleté děti, celkově pro celý výzkumný soubor a konečně též z hlediska vývojového.

ABSTRACT:

This diploma thesis is a part of the grant task n.406/01/220 of the Grant agency of the Czech republic. The grant task is focused on the specifics of early interactions of young child with the members of their family. The solver of the grant task is Doc. PhDr. Lenka Šulová, CSc. The theoretical part of the work is divided into five main chapters. The first one is focused on the role of mother in child's development. The second one is oriented to the role of father. In the third chapter is closely analyse child's play up to age of three. The fourth chapter is focused on the specifics of mother-infant play, the fifth one is dedicated to the specifics of father-infant play. The research presented in the empirical part consists in the analysis of recorded play interactions of 1,2 and 3 years old children with their mothers and fathers, that were taken in their homes with the standardized set of toys. The results were analysed by the programme V.I.P. into several categories (look, vocalisation, smile, manipulation with toys, motorical activity, physical contact). There were observed differences between mother-infant and father-infant play. The results are presented for each child separately, for 1,2 and 3 years old children, for the whole sample and finally the development aspect was observed too.

MOTTO:

**„Hry dětí nejsou žádné hry a dlužno je posuzovat jako
nejvážnější dětské konání.“**

(Michel de Montaigne, Eseje)

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD	10
1. ROLE MATKY	13
1.1. Vztah matka - dítě v prenatálním období	13
1.2. Porod a novorozenecké období	15
1.2.1. Senzitivní mateřská perioda	16
1.2.2. Protó - sociální chování novorozence	17
1.2.3. Intuitivní rodičovství	18
1.3. Význam kojení	20
1.4. Role matky v socioemocionálním vývoji dítěte	21
1.4.1. Vývoj vztahu matka – dítě dle Margarety Mahlerové	22
1.4.2. Teorie attachmentu dle Johna Bowlbyho	24
1.4.3. Typy vazby dítěte s matkou dle Mary Ainsworthové	26
1.5. Vliv matky na formování identity dítěte	29
1.6. Role matky v řečovém vývoji dítěte	31
1.7. Shrnutí	33
2. ROLE OTCE	34
2.1. Historický vývoj role otce	35
2.1.1. Tradiční pojetí	35
2.1.2. Nová role otce	35
2.2. Role otce z etologické perspektivy	36
2.3. Otec jako činitel socializace	37
2.3.1. Otec jako vztahová osoba	37
2.3.2. Přejít od dvou ke třem	39
2.4. Vliv otce na formování sexuální identity dítěte	40
2.5. Role otce v morálním a kognitivním vývoji dítěte	42
2.5.1. Morální vývoj	42
2.5.2. Kognitivní vývoj	43
2.6. Shrnutí	44
3. HRA DĚTÍ VE VĚKU DO TŘÍ LET	46
3.1. Chápání hry a jeho vývoj	46
3.1.1. Filozofické aspekty chápání hry	46
3.1.2. Vývoj psychologického chápání hry	47
3.2. Pojem hra v psychologii	48
3.2.1. Význam hry	49
3.2.2. Motivace ke hře	50
3.2.3. Působení hry na základní složky osobnosti	51
3.3. Druhy hry	52
3.3.1. Klasifikace podle druhu hry	52
3.3.2. Klasifikace podle různých kritérií hry	54

3.4. Hra dětí v prvním roce života	55
3.4.1. První měsíc	55
3.4.2. Druhý až třetí měsíc	55
3.4.3. Čtvrtý až osmý měsíc	56
3.4.4. Devátý až dvanáctý měsíc	57
3.5. Hra dětí ve druhém roce života	57
3.5.1. Třináctý až osmnáctý měsíc	57
3.5.2. Devatenáctý až čtyřicetý měsíc	58
3.6. Hra dětí ve třetím roce života	59
3.7. Hra se sourozenci a vrstevníky	60
3.8. Hra s rodiči	61
4. SPECIFIKA MATEŘSKÉ HRY	62
4.1. Didaktický styl matky	62
4.2. Mateřská mluva	63
4.3. Hra matka – dítě ve vodním prostředí	64
4.3.1. Výsledky pozorování interakcí matka - dítě	65
4.4. Specifika mateřské hry	65
5. SPECIFIKA OTCOVSKÉ HRY	67
5.1. Didaktický styl otce	67
5.2. Otcovská mluva	68
5.3. Hra otec – dítě ve vodním prostředí	69
5.4. Specifika otcovské hry	70
5.5. Příčiny rozdílů mezi matkami a otci	71

EMPIRICKÁ ČÁST

I. ÚVOD	74
II. POPIS METODY	75
III. VÝZKUMNÝ VZOREK	76
IV. PRŮBĚH SBĚRU DAT	78
V. ZPRACOVÁNÍ DAT	80
VI. VÝSLEDKY A INTERPRETACE	82
VI.1. Roční děti	84
VI.1.1. Agátka	84
VI.1.2. Luisa	87
VI.1.3. Adámek	89
VI.1.4. Martínek	92
VI.1.5. Roční děti celkem	94
VI.2. Dvouleté děti	99
VI.2.1. Karolínka	99
VI.2.2. Tereška	102
VI.2.3. Adam	104
VI.2.4. Vojtišek	106

VI.2.5. Dvouleté děti celkem	109
VI.3. Tříleté děti	114
VI.3.1. Bětka	114
VI.3.2. Darinka	116
VI.3.3. Daneček	119
VI.3.4. Patrik	121
VI.3.5. Tříleté děti celkem	123
VI.4. Celý soubor	128
VI.5. Vývojové hledisko	137
VII. DISKUSE	147
ZÁVĚR	150
POUŽITÁ LITERATURA	152

PŘÍLOHY

- Příloha I. – Fotografie hraček
- Příloha II. – Přehled kategorií
- Příloha III. – Zdrojové excelové tabulky
- Příloha IV. – Jednotlivé grafy: Agátka

TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

Moje cesta k diplomové práci byla velmi zajímavá a získala jsem při ní mnoho znalostí, zkušeností a dovedností. Tato práce je součástí grantového úkolu Grantové agentury České republiky č.406/01/220, zaměřeného na specifika rané interakce dítěte s různými členy rodiny, jehož řešitelkou je Doc. PhDr. Lenka Šulová, CSc. S tímto grantovým úkolem jsem se poprvé setkala již ve druhém ročníku studia, kdy jsem v rámci předmětu Účast na výzkumu natáčela na video roční, dvouleté a tříleté děti v rodinách při hře s rodiči a sourozenci. Zkušenosti, které jsem tehdy získala, ať už s oslovováním rodin, či se samotným natáčením, se mi při zpracovávání této práce velmi hodily, jelikož jsem přejala základní nastavení projektu a pořizovala úplně stejné videozáznamy, se stejně starými dětmi a se stejnými hračkami. Ve třetím ročníku svého studia jsem pak absolvovala pětíměsíční studijní stáž v rámci programu Erasmus na francouzské univerzitě Toulouse II – Le Mirail. Tuto univerzitu jsem si vybrala mimo jiné proto, že byla partnerem na tomto grantovém úkolu, včetně jeho předchozí etapy zaměřené na analýzu mateřské a jeselské péče o dítě ve věku do tří let v České republice a ve Francii. Zatímco v České republice již běžela druhá etapa výzkumu, na francouzské straně měli problémy se získáváním nahrávek do etapy první. Mým úkolem tak ve Francii bylo pořídit co nejvíce nahrávek herních interakcí, tentokrát však pouze tříletých dětí s matkou a s pečovatelkou/učitelkou v jeslích nebo ve školce. Dostat se do francouzských školek a jeslí nebylo vůbec jednoduché, ředitelé ve většině případů odmítli spolupráci. Teprve na základě autorizace od ředitele CCAS (Centre Communal d'Action Social) - asociace, která je nadřízená státním jeslím, se podařilo získat kontakt na vedení několika jeslí v Toulouse a možnost v nich natáčet. Nakonec se podařilo natočit sedmnáct dětí v jedné mateřské škole a čtyřech jeslích. Tato zkušenost pro mne byla velmi významná. Nejenže jsem se opět blíže seznámila s celým projektem, ale hlavně jsem zjistila, jak obtížné je vyhledávat účastníky do takového výzkumu, zvláště v cizí zemi. Po návratu z Toulouse mě PhDr. Markéta Hrdličková na katedře psychologie naučila pracovat s programem V.I.P., který byl vyvinut pro analýzu videozáznamů speciálně pro tento grantový projekt. Díky své

znalosti francouzštiny jsem analyzovala nahrávky herních interakcí pořízené ve francouzských rodinách – tedy nahrávky z druhé etapy výzkumu. Jedním z důvodů, proč jsem si vybrala toto téma diplomové práce byl tedy fakt, že jsem znala dispozice projektu a zejména způsob zpracovávání získaných dat. Věděla jsem tedy, že zpracování empirické části bude sice náročné, ale že budu moci převzít již nastavené a osvědčené podmínky natáčení, hračky i kategorie pozorování a že takto získané výsledky budou jistě zajímavé.

Dalším důvodem bylo téma hry jako takové. Hra je důležitá pro mě osobně, ale zároveň mne fascinuje z psychologického hlediska. Tématem hry jsem se zabývala z různých pohledů již v několika pracích v průběhu svého studia, absolvovala jsem i volitelný seminář Využití hry u dětí v poradenské praxi u PhDr. Vlasty Rezkové. Prakticky jsem se pak s využitím hry zejména v terapii setkala při svých stážích a praxích v Jedličkově ústavu v Praze a v Diagnostickém ústavu v Dobřichovicích. Herní terapie je jednou z oblastí, které mne velice zajímají, domnívám se totiž, že hra je u dětí klíčem k jejich vnímání světa a tedy i k jejich problémům. Zejména v raném věku tráví děti hrou významnou část svého dne a jejich hry mají zásadní význam pro jejich psychický vývoj. Právě proto jsem se rozhodla věnovat hrám dětí ve věku do tří let života. V tomto věku si navíc děti nejvíce hrají se svými rodiči, kteří je prostřednictvím her ovlivňují. Později získává daleko více na významu vliv vrstevníků a dalších dospělých.

Konečně posledním důvodem pro výběr tohoto tématu byly rozdíly mezi rolí otce a matky v rodině. Domnívám se, že otec má v rodině důležité a nezastupitelné místo. Otcovské problematice se ale psychologie stále nevěnuje v takové míře, v jaké by bylo podle mého názoru potřeba.

Tato diplomová práce sestává ze dvou hlavních částí - z teoretické a empirické. Teoretickou část jsem rozdělila do pěti hlavních kapitol. První z nich se zabývá rolí matky ve vývoji dítěte, zejména ve věku do tří let. Je věnována významu matky a jejího psychického stavu v těhotenství, během porodu a v novorozeneckém období. Dále je též zmíněn význam kojení. Podrobně jsem se snažila popsat vývoj vazby mezi matkou a dítětem a význam rané interakce matka – dítě pro další psychický vývoj dítěte. Konečně jsou také v první kapitole popsány specifické oblasti vývoje dítěte, ve kterých hraje matka významnou roli. Jedná se o socioemocionální vývoj, řečový vývoj a vývoj identity. Druhá kapitola se věnuje roli

otce. Ta není omezena pouze na období do tří let věku dítěte, ale je pojata o něco obecněji. Psychologická literatura věnující se této problematice není totiž ještě stále příliš četná, a proto jsem se snažila o celkové pojetí a zdůraznění role otce. Ve druhé kapitole je tedy popsán nejprve historický vývoj pohledu na roli otce a také otcovská role z etologické perspektivy. Dále jsem se věnovala úloze otce v procesu socializace, která spočívá zejména v přechodu od dvou ke třem, tedy od vztahu matka – dítě ke vztahu matka – dítě – otec, a dále pak k dalším sociálním vztahům dítěte. Zahraniční literatura se v souvislosti s otcovskou problematikou často zabývá rolí otce v morálním a kognitivním vývoji dítěte a vlivem otce na formování sexuální identity dítěte, proto jsem i tato témata zařadila do druhé kapitoly. Ve třetí kapitole se věnuji podrobně hře dětí ve věku do tří let. Pokusila jsem se o popis vývoje pohledu na hru, o vysvětlení hry z hlediska psychologického, včetně významu hry a motivace k ní, a také o popis různých druhů her. Dále se věnuji zvláště hrám dětí v prvním, druhém a třetím roce života. Čtvrtá kapitola se zabývá specifiky mateřské hry. Nejprve je v ní však popsán mateřský didaktický styl, tedy způsob, jakým matky děti učí, a také charakteristiky mateřské mluvy. Analogicky je pak pátá kapitola věnována otcovskému didaktickému stylu, otcovské mluvě a specifikům otcovské hry.

V empirické části jsem se pokusila ověřit či nalézt některá specifika otcovské a mateřské hry přímo při samotné hře s ročními, dvouletými a tříletými dětmi. Pro svůj výzkum jsem převzala nastavení výše uvedeného grantového projektu. Pořizovala jsem tedy nahrávky dětí při hře s matkou a při hře s otcem v jejich domácím prostředí. Při natáčení byl použit standardizovaný set hraček. Výzkumný vzorek tvoří dvanáct dětí a jejich rodiče. Jedná se čtyři roční, čtyři dvouleté a čtyři tříleté děti, z nichž jsou vždy dvě dívky a dva chlapci. Nahrávky jsem pak analyzovala pomocí programu V.I.P. a výsledky jsem zpracovávala z hlediska několika kategorií: pohled na druhého partnera interakce, vokalizace, úsměv, manipulace s hračkou, motorická aktivita a fyzický kontakt. Zároveň jsem analyzovala i preferenci jednotlivých hraček. Sledovala jsem jak rozdíly mezi matkami a otci, tak rozdíly u dětí při hře s matkou a při hře s otcem. Výsledky uvádím pro každé dítě zvlášť, souhrnně pro roční, dvouleté a tříleté děti i celkově pro celý výzkumný soubor. Konečně jsem se též pokusila zpracovat výsledky i z hlediska vývojového, tedy postihnout rozdíly mezi hrou ročních, dvouletých a tříletých dětí s rodiči.

Věřím, že tato práce přinese zajímavé výsledky nejen v oblasti specifík otcovské a mateřské hry, ale zároveň i v oblasti herních interakcí nejmenších dětí s rodiči, a přispěje tak ke studiu rané interakce dětí a rodičů obecně.

1. ROLE MATKY

O významu matky ve vývoji života bylo již mnoho napsáno a publikováno. Není jistě pochyb o tom, že její role je pro zdravý vývoj dítěte velmi důležitá a to již od prenatálního období. Této problematice se věnovala a věnuje řada českých i zahraničních odborníků. Historicky lze najít první poznámky o vztahu matka – dítě již 500 let před naším letopočtem a to u Confucia. Velký rozkvět studia vztahu matka – dítě nastal především ve dvacátém století, kdy se mu věnovala nejen psychoanalýza a autoři z ní vycházející, jako např. E. Erikson, ale i četné etologické (Harlow, 1958; Klopfer, Gottlieb, 1962; Seay et al., 1964; Seay, Harlow, 1965; Suomi et al., 1973; Mayer et al., 1979) a kulturně-antropologické studie (Mead, 1954, 1967; Benedict, 1989). Po první světové válce to byla vídeňská škola a po 2.světové válce pak známí autoři jako R.Spitz, J.Bowlby či M.Ainsworthová, kteří tuto problematiku dále podrobně rozpracovali (Šulová, 2004).

V této kapitole se tedy podíváme na významné aspekty role matky v životě dítěte a to nejen z hlediska výše jmenovaných odborníků, ale také z hlediska procesů, na které má matka zcela specifický vliv. Matka je ve většině případů pro jedince důležitou osobou po celý život. Její role je obzvlášť důležitá právě v období prvních tří let života dítěte, které je zásadní pro zdravý socioemocionální vývoj, pro formování identity dítěte a rozvoj jeho řeči a motoriky.

1.1. Vztah matka – dítě v prenatálním období

Život člověka začíná již před narozením a to v prenatálním období, což je období mezi početím a porodem. Plod je připravován na činnosti nutné pro přežití a interakci s vnějším světem, je aktivní, ovládá své prostředí a je také schopen sociální interakce. Za **prvotní komunikaci** mezi matkou a dítětem lze považovat vzájemné sladění jejich tělesných pohybů, které se objevuje mezi 25. a 28.

gestačním týdnem. Další úroveň této rané komunikace je neurohumorální spojení, díky němuž hypothalamus plodu reaguje na chemické změny v matčině těle. Po šestém gestačním měsíci se toto spojení přesunuje z úrovně fyzické na úroveň citovou. Konečně také hovoříme o smyslové úrovni komunikace, která je vzájemná. Plod např. dokáže přinutit matku ke změně polohy nebo při poslechu hudby či lidského hlasu dochází ke zklidnění plodu (Šulová 2003, 2004; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Matka tedy zhruba od pátého měsíce těhotenství v prvních pohybech zřetelně vnímá a také prožívá své soužití s dítětem. Dítě má pro ni nepochybnou existenci a svou vlastní osobitost, je živé a reálné, spojené s matkou zcela bezprostředně svými projevy. Vztah matky k plodu se od té doby individualizuje. Jak již bylo řečeno, pro jejich vztah je významná i emoční rovina. Plod vnímá veškeré emocionální důrazy a přízvuky matky, které podmiňují jeho citové ladění. Proto se klade důraz na to, aby matka prožívala těhotenství v pohodě a radostné náladě (Matějček, Langmeier, 1986).

Je tedy zřejmé, že význam role matky začíná již před narozením dítěte. Jedná se zejména o její **psychické vyladění**, které může dítě značně ovlivnit. Z. Matějček a J. Langmeier ve svých výzkumech dětí narozených z nechtěných těhotenství zjistili, že tyto děti byly kratší dobu kojené, byly častěji v lékařské péči, měly vyšší váhu a jejich školní prospěch byl horší. „Psychika matky má zásadní význam pro přijetí mateřské role, pro přijetí dítěte a jeho integrování do rodiny.“ (Matějček, Langmeier, 1986; Šulová, 2004, str. 19).

Negativní psychické vyladění matky je pouze jedním z rizikových faktorů, které mohou prenatální vývoj dítěte ovlivnit. Mezi další patří abúzus drog (včetně kouření a alkoholu), extrémní věk ženy – ať už příliš nízký (matky mladší 17 let), tak i příliš vysoký (více než 35 let), fyzická konstituce matky (obezita nebo naopak nízká váha), onemocnění během těhotenství, nevhodné užití léku, vrozené vady a chronická onemocnění, anomálie dělohy, vícečetná těhotenství, předčasný porod, poruchy a průběh předchozích těhotenství. Stejně závažné jsou i sociální faktory, které na dítě působí i po narození. Tam řadíme rodinné zázemí, ekonomické podmínky, zaměstnání ženy, stresové faktory působící na ženu nebo vlivy životního prostředí (Šulová, 2004).

Již v tomto období je zjevné, že důležitá role matky spočívá v zajištění bezpečného, stabilního a vřelého prostředí pro dítě. Tento aspekt mateřské role se, jak uvidíme, bude velmi často objevovat, a to v souvislosti s nejrůznějšími oblastmi vztahu matka – dítě.

1.2. Porod a novorozenecké období

Porod sám, jak jsem řekla, není počátkem života, ale jen jednou z jeho událostí, i když událostí významnou. Postoje k porodu se zejména od 20.století značně liší. Byli to zejména sovětský profesor A.P.Nikolajev, francouzský porodník F.Lamaze a londýnský lékař G.R.Read, kdo se snažili o **návrat k přirozenému porodu**. Do té doby byl totiž jedinou možností klasický medicínský porod s využitím technických vymožeností (Matějček, Langmeier, 1986; Šulová, 2004).

Nověji na snahy o přirozený porod navázali např. F.Leboyer či M.Odent. Francouzský porodník F.Leboyer je průkopníkem nové techniky vedení porodu. Odmítá dosavadní klinickou praxi, oslňující světla, hlučné hlasy a chladné prostředí. Porod je podle něj ohromným smyslovým zážitkem nejen pro rodiče, ale i pro dítě, které vše vnímá naplno. Proto prosazuje u porodu šero, šepot a klidné, přátelské prostředí. Novorozeně je dáno matce na břicho ještě s pulsující pupeční šňůrou a může si tak postupně zvykat na dýchání plícemi. Matka ho pomalu masíruje na zádičkách a následně ponořuje do vody o teplotě lidského těla, která dítěti přináší pocit beztlíže, osvobození od vlastního těla. První odloučení od matky tak není mučivé, ale přináší mu potěšení. Dítě již po chvíli otevírá oči a začíná si ve vodě hrát – je to zejména pohyb, který mu působí radost. Nakonec je zabaleno do předem vyhřáté pleny a jemně houpáno, aby se mu opět vrátil známý pohyb, čímž se dítě uklidní (Leboyer, 1995). **Takovýto porod je pak úžasným zážitkem pro matku a příjemným vstupem do života pro dítě.**

Na F.Leboyera navazuje M.Odent, který usiluje o návrat porodu ženám. Tvrdí, že žena nepotřebuje ani přístroje ani medikaci. Pokud ženy jednají podle svých instinktů, tak mají podle něj mnohem lehčí a rychlejší porody. Velký důraz klade na důkladnou předporodní přípravu matky i otce a také na to, aby se ženy při porodu cítily dobře a svobodně. Mohou si zvolit, kde a v jaké poloze budou rodit a kdo bude u porodu přítomen. M.Odent zdůrazňuje zejména přirozenost porodu, který

by podle něj neměl být zvnějšku narušován. Ihned po porodu bere matka děťátko do náručí a přikládá k prsu. Dítě začne většinou velmi brzy sát. Mimořádně důležitý je i v těchto okamžicích klid. Základní potřeby matky i dítěte v této situaci jsou stejné – tlumené osvětlení, klid a teplo.

V prvních dnech pak podle M.Odenta **děti potřebují především konejšivou přítomnost matky**, její vřelost, dotek, vůni, omak její pokožky. Také potřebují, aby je matky kojily, a proto je tak důležité, aby matka zůstala tak blízko u dítěte, jak je to jen možné (Odent, 1995).

1.2.1. Senzitivní mateřská perioda

Stále diskutovanou otázkou je, zda kontakt matky s dítětem těsně po porodu má nějaký trvalejší význam pro další vývoj jejich vzájemného vztahu. Četné výzkumy však dokazují, že ano. Jednou z nich je studie M.H.Klausa a J.H.Kennella. Ti zjistili, že nejen u savců, ale i ve většině lidských kultur tráví matka prvních pár dnů či týdnů po porodu se svým dítětem. Domnívali se, že selhání mateřského chování, ale i pozdější problémy v chování dítěte mohou být způsobeny separací dítěte od matky ihned po porodu, jak tomu dříve bylo běžné v západních společnostech. Matky, které měly možnost intimního kontaktu s dítětem již hned po porodu, se dítěte více dotýkaly a chovaly se k němu vřeleji. Byly i daleko dovednější v péči o dítě. Naopak matky, které měly možnost fyzického kontaktu s dítětem až 20 nebo dokonce 30-40 dní po porodu, pak při pozdějších pozorováních děti méně kojily, méně je chovaly a dotýkaly se jich a jejich schopnosti v péči o dítě byly horší než u matek z první skupiny (Klaus, Kennell, 1971). Čeští autoři se shodují, že přestože podobné výzkumy je třeba hodnotit opatrně, je velmi pravděpodobné, že čím dřívější a přirozenější je průběh časně interakce, tím méně je problémů a nesází ve vzájemné adaptaci a v prvním sociálním vývoji dítěte (Matějček, Langmeier, 1986; Šulová 2004; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Kontakt matky s jejím novorozeným dítětem už v prvních minutách, hodinách a dnech po narození je pro navození úspěšné interakce důležitý. U matky v této souvislosti mluvíme o tzv. **senzitivní mateřské periodě**. Předpokládá se, že matka je jaksi předpřipravena a hormonálně predisponována pro svou mateřskou roli. Tato predispozice byla zkoumána hlavně u zvířat. U krysích samic byla dokázána hormonální disponovanost ke vhodnému chování k mláďatům, která trvá jen krátké

období a slábne, nedostane-li samička nutné signály od mláděte (Rosenblatt, Klopfer in: Šulová 2004). Otázkou zůstává, zda podobná pravidla platí i pro člověka. D.Krejčířová a J.Langmeier tvrdí: „Má-li mít dítě v této první době svého postnatálního života optimální podmínky pro svůj vývoj, potřebuje k tomu od počátku osobu, která se mu věnuje s nerozdělenou pozorností a která se nechá vést svým potěšením a svou intuitivní empatií. Že je to nejspíše matka, vyplývá z toho, že je pro to předem biologicky i psychologicky připravena.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 43).

Zřejmé je, že **kontakt s dítětem ihned po porodu je jak pro matku tak pro dítě velmi přínosný**, přestože negativní vliv rané separace nebyl stále zcela prokázán. Těchto poznatků se využívá už i v našich porodnických a novorozeneckých odděleních, kde se již tzv. rooming-in, tedy pokoje pro matky s dětmi, stal běžnou praxí. Dítě tedy zůstává od porodu po celou dobu s matkou, čímž se vytváří vhodné podmínky k častému a přirozenému styku matky s jejím dítětem.

1.2.2. Protó - sociální chování novorozence

Hlavní znaky, které charakterizovaly psychický vývoj dítěte už v prenatálním období, tedy zejména aktivita plodu a schopnost interakce, se po narození uplatňují na vyšší úrovni. Novorozenci už v současné době nejsou považováni za pasivní a závislé jako dříve, naopak jsou chápáni jako **aktivní jedinci** schopni ovládat své prostředí a zapojit se do interakce (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Tedy nejen matka, ale i dítě je pro vzájemnou interakci předpřipraveno. Je totiž již od narození vybaveno širokým repertoárem vzorců chování, které mu umožňují přitahovat a udržovat pozornost pečující osoby. Tyto projevy nazýváme souhrnně **chováním protó-sociálním**. Mezi základní projevy tohoto chování lze řadit např. fakt, že dítě reaguje mnohem živěji na lidský (zejména ženský) hlas než na ostatní zvuky. Také jeho úchopový reflex je daleko výbavnější, pokud mu do dlaně vložíme prst, než při vložení hůlky. Plazivé reflexy jsou pak silnější na lidském těle než na podložce. Je také dokázáno, že při pozorování geometrických tvarů dítě věnuje největší pozornost oválu, zejména připomíná-li vnitřní kresbou lidský obličej. Kromě toho je dítě schopno již velmi záhy rozpoznat hlas a vůni své matky.

Novorozenec také umí napodobovat jednoduché mimické výrazy. Později, mezi druhým a třetím měsícem, pak do jeho repertoáru přibude i reflexivní úsměv.

Je třeba zdůraznit, že toto chování není jen čistě reflexní reakcí. Naopak. Jde o chování selektivní, cílené a prováděné dítětem se zřetelným úsilím. Tato dovednost svědčí o tom, že dítě odlišuje od počátku sebe od okolí a hlavně že je vybaveno vrozeným motivem komunikovat (Šulová, 2004; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Je zde však třeba, aby dítě mělo k této komunikaci dobře nastaveného a vyladěného partnera, který se přizpůsobí nejen jeho vývojové úrovni, ale také vycítí, kdy je dítě pro interakci připraveno. A tím by měli být rodiče, zejména pak matka.

1.2.3. Intuitivní rodičovství

Manželé Papouškovi v této souvislosti mluví o **intuitivním rodičovství**. Jak se ukazuje, dítě se aktivně zapojuje do interakcí již velmi brzy. Významně tomu ale svými neuvědomovanými způsoby chování napomáhají i rodiče. Pojem intuitivní rodičovství tedy lze vysvětlit jako koncept biologického, univerzálního a nevědomého didaktického protějšku k učení kojenců. Rodičovství je zde chápáno jako druhově specifické vedení a podpora rozvíjejících se schopností dítěte samo sebe řídit, integrovat zkušenosti a komunikovat. Intuitivní rodičovství má dle manželů Papouškových zcela jistě biologický původ. Je totiž univerzální, nezávislé na věku, rodičovském statutu či kulturním původu. Je vlastní nejen ženám, ale i mužům. Objevuje se u dětí zhruba od dvanácti let věku. Nachází se tedy někde na pomezí mezi reflexy a kulturně podmíněným racionálním chováním (Dittrichová et al., 2004).

Jako projev svědčící pro intuitivní rodičovství označují manželé Papouškovi fakt, že většina rodičů dokáže intuitivně vystihnout optimální polohu a čas pro interakci s dítětem, stejně jako dobu jejího trvání (Dittrichová et al., 2004). S intuitivním rodičovstvím bývá také často spojováno typické pozdravení matky a dítěte při zahájení interakce nebo pojem „biologické zrcadlo“. Tyto typické znaky a průběh interakce matka – dítě popsal však již T.B.Brazelton. Charakterizuje ji jako sekvenci pěti fází:

- 1) **iniciace** (*initiation*) začíná pokud matka rozveseluje nebo žvatlá na dítě, nebo když se dítě usmívá nebo vokalizuje na ni,

- 2) **vzájemná orientace** (*mutual orientation*), tedy zaujetí polohy, ve které si partneři hledí do očí, a to s neutrálními, nebo rozjasněnými obličejí. Matka buď mluví na dítě, nebo dítě vydává jednotlivé zvuky na matku,
- 3) **pozdravení** (*greetings*) je doprovázeno úsměvem a „ooh“ obličejem (doširoka otevřené oči a pootevřená ústa),
- 4) **hravý dialog** (*play-dialogue*) je pak vrcholem celé interakce a je doprovázen radostným zážitkem. Dítě je však brzy unaveno a jeho pozornost slábne,
- 5) interakce končí **odvrácením zájmu** (*disengagement*).

(Tronick et al., 1978).

H.Papoušek a později i jeho žena pak tyto poznatky dále zkoumali a rozvíjeli. Zjistili, že komplementární dispozice na obou stranách dyády rodič – dítě, tedy protó-sociální schopnosti dítěte a intuitivní kompetence rodičů, umožňují vznik řady adaptivních funkcí ve vztahu k věkově specifickým požadavkům vývoje. Mimo jiné slouží k osvojení základních fyziologických adaptací jako je krmení dítěte, regulace behaviorálních stavů (učení na nočník) nebo organizace cyklu bdění a spánku. Také mají vliv na vytvoření synchronicity citových projevů a pozornosti matky a dítěte. Dále usnadňují, rozvíjí a podporují integraci zkušeností dítěte a vytváří podmínky pro osvojování řeči. Zkušenost z každodenních interakcí mezi rodičem a dítětem se rovněž stává základem, na němž se vytváří jak emoční vazba, tak narůstající autonomie a kvalita vyvíjejících se vztahů mezi rodičem a dítětem (Dittrichová et al., 2004).

Z výše uvedeného vyplývá, jak je pro vývoj dítěte nezbytné, aby mělo již od narození stabilní osobu, která o něj většinu dne pečuje a uspokojuje jeho potřeby, která odpovídá na jeho signály a je vyladěna na interakci s ním. Touto **primární vztahovou osobou je pro dítě ideálně právě matka** a zde lze spatřovat velký význam její role.

Je třeba zdůraznit, že pro další úspěšný vývoj dítěte však není ani tak důležité množství interakcí, jako jejich kvalita. **Velmi důležité pro navázání kvalitního vztahu je, aby matka reagovala včas a spolehlivě na signály dítěte, aby její reakce na dítě a péče o něj byly stabilní a konzistentní, tedy pro dítě čitelné.** Správné emoční vyladění a reaktivita na signály dítěte umožňují rozvoj vzájemné synchronicity ve vztahu matka – dítě a tedy další pozitivní vývoj jejich

interakce (Šulová, 2004). Opět se ukazuje význam stabilního a vřelého prostředí, které matka dítěti poskytuje.

1.3. Význam kojení

Další oblastí, kde je role matky významná, je kojení. Základní potřebou novorozence je sice spánek, ale takto malé dítě má i jiné potřeby – např. potřebu vyměšování, potřebu regulace teploty, potřebu kyslíku, potřebu homeostázy, potřebu citovou (sociální) a také potřebu potravy a tekutin. Mnohé tyto základní potřeby jsou uspokojovány kojením – sáním mateřského mléka. V tomto ohledu hraje matka velmi významnou roli, jelikož dítěti kromě potravy poskytuje (v kladném případě) také citové a sociální zázemí, stabilitu a pomáhá mu navozovat libé situace (Šulová, 2004).

Mateřské mléko je sice dnes nahraditelné velmi kvalitními umělými výživami, přesto má oproti nim řadu výhod. Lékaři se shodují, že kojením získává dítě kvalitní protilátky proti infekčním nemocem. Mateřské mléko chrání dítě před průjmy, je též prevencí alergických onemocnění a arteriosklerózy v pozdějším věku. Kojení také znamená nižší riziko cukrovky, alergie, obezity nebo anémie, a má vliv na lepší vývoj duševních schopností. Výhody má i pro matku. Je prokázáno, že při kojení se děloha po porodu rychleji vrací do původního stavu a poporodní ztráty krve jsou menší. Kojení také chrání ženu před rakovinou prsu, vaječníků a osteoporózou. Mimo jiné také způsobuje rychlejší návrat postavy ke stavu před těhotenstvím a má přirozený antikoncepční účinek (Matějček, Langmeier, 1986; www.kojeni.cz).

Pro nás je však důležitější sama situace kojení, která je „klasickou situací interakce mezi matkou a dítětem, kde jedna i druhá strana dává a přijímá, jedna druhou stimuluje, jedna i druhá prožívá intimitu těsného vztahu tělesného a citového.“ (Matějček, Langmeier, 1986, str. 174). Tělesný kontakt s matkou, pohled na ni, poslech jejího hlasu, stabilizace teploty, spontánní pohupování, poslech tlukotu srdce, je už sám o sobě stabilizujícím momentem. Sání a sladká potrava mají navíc silně uklidňující účinek. Kojení tedy dokáže spolehlivě zastavit neklid a ztišit křik, tedy poskytnout dítěti potřebné uspokojení jeho potřeb a pocit bezpečí. Matky, zejména pokud mají možnost častého kontaktu se svým dítětem, zpravidla velmi

rychle vystihnou jeho individuální rytmus a tím také rychleji dosáhnou pravidelnosti v přijímání potravy (Matějček, Langmeier, 1986; Šulová, 2004).

T.Benedek dodává, že kojení neznamena jen poskytování potravy, něžné chování a laskání dítěte. Toto slovo dle slovníku zahrnuje i plození, vychovávání, opatrování, morální výchovu nebo dokonce disciplinu. V tomto slově je v podstatě obsažen celý rozsah sociokulturní role mateřství (Benedek, 1970).

V poslední době se v souvislosti s kojením velmi často hovoří o **dvou antagonistických systémech – výdeji energie a šetření energií**, které působí současně. Na jedné straně je v sání spojen vývojový úkol – růst a rozvíjet vlastní organismus a k tomu je potřeba energie. K vývoji svého mozku ale dítě také potřebuje bdělou pozornost a vzrušivost, což ho energii stojí. Dítě se cítí dobře, je-li vzrušováno i uklidňováno, a obě tyto potřeby jsou uspokojovány právě v situaci kojení (Blass, Ciaramitaro in: Šulová, 2004).

1.4. Role matky v socioemocionálním vývoji dítěte

Jedním z důležitých aspektů vývoje dítěte je formování emocionálních vztahů k druhým lidem, zejména k rodičům. Často se v této souvislosti mluví o vazbě či připoutání. Jak si ukážeme, existují rozdíly mezi vztahy nebo vazbami, které si děti vytvářejí ke svým rodičům. Tyto rozdíly mohou později ovlivnit kognitivní, sociální či osobnostní vývoj dítěte.

Zájem o socioemocionální vývoj dítěte vyvolaly světové války, po nichž žilo mnoho dětí v ústavních zařízeních. Zprvu výzkumníci sledovali, co se děje, pokud chybí nějaký podstatný vliv (např. kontakt s matkou, stabilní prostředí), pokud něco nefunguje (např. nepřítomnost rodičů, nedostatečná stimulace dítěte) nebo pokud je něčeho naopak příliš. Postupně se zájem přesunul na vztah matka – dítě. Nejprve pouze na přítomnost či postrádání matky, později pak na nutnost interakce matka – dítě a konečně i na význam kvality této interakce (Šulová, 2004). Všechny významné teorie socioemocionálního vývoje se zabývají vznikem vazby rodič – dítě a všechny určitým způsobem přispěly k pochopení tohoto důležitého fenoménu.

Nejpopulárnější zůstává teorie J.Bowlbyho, který byl významně ovlivněn etologickými teoretiky, zejména pak K.Lorenzem* (Bornstein, Lamb, 1992).

Problematicke socioemocionálního vývoje se věnovali zejména psychoanalyticky orientovaní autoři. Jedním z prvních, kdo upozornil na neblahý vliv absence vztahu s matkou na psychický vývoj dítěte, byl R.A.Spitz. Stav, kdy dochází k náhlým změnám v chování dítěte, které nemají organické příčiny, a který může pozitivně korelovat se separací od matky, nazval anaklitickou depresí (Emde et al., 1965).

Detailní analýzu vývoje vztahu matka – dítě pak vypracovala psychoanalyticky orientovaná autorka M.Mahlerová.

1.4.1. Vývoj vztahu matka - dítě dle Margarety Mahlerové

M.Mahlerová rozlišuje biologický zrod individua (porod) a jeho psychologický zrod, což je oproti porodu pomalý intrapsychický proces. Psychický zrod dítěte považuje za separačně-individuační proces, který nastupuje v období okolo čtvrtého až pátého měsíce. Separace a individuace jsou zde pojímány jako dva komplementární vývojové trendy: separace spočívá v potřebě dítěte vynořit se ze symbiotického splynutí s matkou a individuace pak v nástupu individuálních charakteristik dítěte. Tyto procesy se prolínají, ale nejsou zdaleka identické.

M.Mahlerová společně se svými kolegy zkoumala separačně-individuační proces u normálních dětí ve věku od čtyř měsíců. Na základě těchto pozorování dospěli ke třem fázím vývoje dítěte. Separačně-individuační fázi, která je dále rozdělena do čtyř subfází, předchází normální autistická a normální symbiotická fáze (Mahler et al., 2006).

Normální autistická fáze probíhá v prvních týdnech po narození. V tomto období převažuje u dítěte spánek nad stavem bdění. V této fázi nacházíme relativní absenci vnějších podnětů, z počátku si dítě neuvědomuje ani matčinu péči. Teprve později si začne mlhavě uvědomovat, že uspokojování potřeb přichází z vnější. Úkolem autistické fáze je dosažení homeostatické rovnováhy organismu v novém

* Lorenz Konrad (1983-1989), rakouský zoolog, zakladatel moderní etologie a držitel Nobelovy ceny za fyziologii a medicínu. Studoval zejména instinktivní chování u husy velké a kavky obecné.

vnějším prostředí, s pomocí převážně somatopsychických, fyziologických mechanismů.

Počínaje druhým měsícem začíná **fáze normální symbiózy**, ve které se dítě chová a funguje, jako by ono a matka vytvářely onnipotentní systém (duální jednotu uvnitř společných hranic). Termín symbióza je zde používán jako metafora, popisuje stav nerozlišenosti, fúze s matkou, ve kterém se vnitřní a vnější teprve postupně začínají pociťovat jako odlišné.

Normální autismus a normální symbióza jsou předpokladem pro nástup normálního procesu separace-individuace. První subfází separačně-individuační fáze je **diferenciace**, která nastupuje na vrcholu symbiózy, tedy, jak již bylo řečeno výše, asi ve čtvrtém až pátém měsíci vývoje dítěte. Jedná se o období, kdy dítě obrací pozornost ven a začíná experimentovat. Šestý až sedmý měsíc jsou pak vrcholem manuální, taktilní a vizuální explorační matčina těla. Dítě se zajímá o matku, porovnává ji s jinými lidmi. Začíná také rozlišovat mezi matkou a sebou samotným. V této subfází se objevuje i úzkost z cizího prostředí a z cizích osob.

Zhruba okolo desátého měsíce přerůstá diferenciací subfáze do **praktikovacího období** (někdy také procvičování). Dítě má aktivní zájem o vše, s čím matka přichází do kontaktu. Aktivně zkoumá (taktilně, zrakem, ochutnáváním i čichem) všechny neživé objekty, zájem o matku má ale vždy přednost. Rozvíjející se lokomotorická aktivita rozšiřuje dítěti svět, dává mu aktivní roli v ovládání vzdálenosti od matky. Dítě se odvažuje stále dále od matky, avšak opakovaně se k ní vrací. Potřebuje její fyzickou blízkost alespoň občas, matka je pro něj v tomto období stabilním bodem, základnou pro načerpání nové energie.

V třetí **subfází znovusbližování** dosahuje batole prvního stupně identity – stává se oddělenou individuální bytostí. Dochází k tomu v polovině druhého roku. Dítě si uvědomuje samo sebe a zkouší svou fyzickou separovanost od matky. Lze pozorovat zvýšenou separační úzkost, dítě má nyní stálý zájem o to, kde asi matka je. Velmi významná je proto pro dítě v tomto období emoční dosažitelnost matky a její hravá spoluúčasť. Stále nezbytnější se stává verbální komunikace. Uprostřed subfáze znovusbližování se objevuje ambivalence ve vztahu k matce, dítě má rychle se měnící touhu matku odstrčit a lpět na ní.

Poslední subfází je pak **ustálení individuality** (individuace). Probíhá zhruba ve třetím roce života, ale má otevřené zakončení ve starším věku. Dítě v tomto období dosahuje definitivní, v určitých aspektech celoživotní individuality a

také určitého stupně objektní stálosti. To umožňuje dítěti udržení reprezentace chybějícího objektu lásky, je tedy schopno fungovat odděleně od matky a snášet i opakované separace. Rychle se rozvíjí verbální komunikace, objevuje se začátek fantazijní hry a narůstá zájem o vrstevníky (Mahler et al., 2006).

Přínos M.Mahlerové je spatřován zejména v popisu postupného vývoje vztahu dítěte k matce od šesti měsíců života. Přispívá k lepšímu porozumění významu vlastní aktivity dítěte pro jeho časný emoční vývoj. Naopak jí je vytýkáno podcenění protó-sociálních a diskriminačních schopností nejmenšího dítěte a naopak přecenění symbolického myšlení dítěte ve věku 2 – 4 měsíců (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.4.2. Teorie attachmentu dle Johna Bowlbyho

Teorie attachmentu, jejíž autorem je **J.Bowlby**, je, jak jsem uvedla výše, jednou z nejpopulárnějších a nejznámějších teorií v oblasti socioemocionálního vývoje dítěte. Přestože byla rozpracována řadou dalších autorů, její základy zůstávají mezi vývojovými psychology stále uznávány.

Na základě etologických studií a četných pozorování došel J.Bowlby k názoru, že mezi dítětem a pečující osobou vzniká již v raném dětství „**attachment**“, neboli také vazba či připoutání. Jedná se o chování, během kterého dítě si dítě vytváří a udržuje blízký vztah k jiné jasně identifikovatelné osobě, která je schopna lépe přežít ve světě. Vazebná osoba je tedy ta, která je dosažitelná a reagující na signály dítěte, která mu dává silný pocit bezpečí. Zpravidla se jedná o matku, ale dítě si může vytvořit vztah i k oběma rodičům zároveň, nebo jen k otci, nebo také k žádnému z nich. Zřejmé je, že existuje určitá hierarchie mezi vazebnými osobami a že pokud dítě je okolnostmi donuceno, je schopno se připoutat i k relativně neznámému člověku.

Připoutání k vazebné osobě je nejvíce zjevné, pokud je dítě vyděšené, má strach nebo bolesti, či pokud vyžaduje péči a pohodlí. Nejvíce se projevuje v dětství, ale lze ji pozorovat během celého životního cyklu, zejména v období krizí. Pevná a stabilní vazba má tedy vliv na další vývoj dítěte i jeho vztahu s matkou (Bowlby, 2005).

J.Bowlby popisuje čtyři fáze utváření primární vazby:

V **první fázi** se vyvíjí repertoár signálů dítěte, pomocí nichž reaguje na své okolí. Těmi základními jsou zpočátku pláč a později také úsměv. Od narození je tedy dítě schopno reagovat na sociální okolí a zejména na lidské bytosti, ale v této fázi je ještě nerozlišuje od sebe. Typické pro toto období je náhlé a nepředvídatelné střídání stavů dítěte, zejména úrovně jeho aktivace a také slabá koordinace jeho pohybů, dítě je tedy závislé na podnětech z venčí.

Druhá fáze začíná dle J.Bowlbyho okolo druhého až třetího měsíce. Dítě začíná rozlišovat významné osoby ve svém okolí, zejména pak matku a další rodinné příslušníky, kteří o něj pečují a kteří mu navozují libé pocity. Chování dětí je již koordinovanější a jejich čas bdělosti a tím i interakce s okolím se prodlužují.

V šesti až sedmi měsících se u dítěte prohlubuje důvěra v okolí a v následujícím období si, díky rozvíjející se lokomoci, může více užívat prozkoumávání okolí. Děti samy také začínají zahajovat interakci s rodiči. Ve **třetí fázi** je také patrný protest (pláč) při separaci od pečující osoby, což lze dle J.Bowlbyho vnímat jako signál vznikajícího připoutání, ale i jako důkaz primitivní koncepce stálosti objektu.

Dalším velký zlom nastává okolo třetího roku, kdy se utváří vzájemný partnerský vztah mezi dítětem a rodiči. Ve **čtvrté fázi** se dítě učí chápat chování rodičů a ovlivňovat jej. Ví, že musí někdy počkat. Učí se používat vytvořenou mentální reprezentaci matky při separaci od ní (Bornstein, Lamb, 1992; Bowlby, 1997).

Z teorie J.Bowlbyho vyplývá, že vztah matka – dítě je základem pro vývoj dalších sociálních vztahů dítěte. Pokud je vazba, která se mezi dítětem a matkou vytvoří, pevná, umožňuje dítěti bezpečné vzdalování se od matky a prozkoumávání okolí. Tím si dítě vytvoří mentální obraz matky ve své mysli a je schopno ve věku okolo tří let snášet separaci od matky. I proto by nemělo být dítě umisťováno do institucionální péče dříve než ve třech letech (a i tato hranice je velmi orientační, vždy je třeba respektovat individuální charakteristiky dítěte), není totiž ještě pro tak dlouhou separaci od matky zralé.

Jak jsem uvedla výše, dítě navazuje specifický vztah k jedné osobě, zpravidla k matce, ve věku okolo osmi měsíců. Na vznik tohoto vztahu lze paradoxně

usuzovat z emocí úzkosti a strachu projevujících se při separaci od matky. J.Bowlby používá v této souvislosti termín **separační úzkost**. Podle něj má separace od matky tři typické fáze:

- 1) **fáze protestu** – dítě křičí a volá matku na základě předchozí zkušenosti, že matka přijde, když bude vytrvale volat,
- 2) **fáze zoufalství** – dítě ztrácí naději na přivolání matky, odvrací se od ostatních, odmítá navázat kontakt s druhými, nastává apatie,
- 3) **fáze odpoutání** – dítě potlačí city k matce a je schopno se připoutat k jinému dospělému.

Tyto tři fáze mohou trvat různě dlouho. J.Bowlby však zdůrazňuje, že tato reakce je naprosto přirozená a nasvědčuje tomu, že se dítě až dosud vyvíjelo příznivě a navázalo dobrý vztah ke své matce. Třetí fázi separační úzkosti tedy nelze považovat za fázi adaptace, ale za pouhý obranný mechanismus dítěte (Šulová, 2004; Bowlby, 2005).

Kromě separační úzkosti, objevující se u dítěte při odloučení od matky, lze u dětí pozorovat ještě strach z cizích osob. Jedná se o dvě odlišné reakce různé intenzity. Strach z cizích osob se objevuje zhruba jeden až dva měsíce po separační úzkosti. V každém případě jsou ale obě tyto reakce znakem normálního emočního vývoje. Děti, které neměly možnost specifický vztah k jedné osobě navázat, např. děti ústavní, tyto emoce nevykazují (Matějček, Langmeier, 1986; Šulová, 2004).

1.4.3. Typy vazby dítěte s matkou dle Mary Ainsworthové

M.Ainsworthová navázala na Bowlbyho teorii attachmentu. Sledovala interakci dětí a matek během tzv. „Strange Situation“*. Jedná se o metodu pozorování, která sestává z osmi epizod následujících po sobě ve standardním pořadí. Po krátké úvodní epizodě je dítě pozorováno s matkou v neznámém, ale jinak nijak ohrožujícím prostředí experimentální místnosti. Cílem je zjistit, jak daleko se dítě vzdálí od matky, aby mohlo prozkoumat připravené hračky. Zatímco je matka přítomna, přichází cizí osoba a přibližuje se k dítěti. Ihned potom matka odchází, předpokládá se totiž, že její odchod bude pro dítě více stresující než přítomnost cizí

* Strange Situation - lze přeložit jako neznámá (cizí) situace

osoby nebo cizí prostředí. Po několika minutách se matka vrací a cizí osoba vyklouzne pryč. Matka má opět upoutat pozornost dítěte k hračkám. Předpokládá se, že chování dítěte se vrátí na stejnou úroveň, jako když bylo dítě s matkou o samotě. Poté následuje druhá separace, v tuto chvíli zůstává dítě samo v neznámém prostředí. Kvůli kontrole toho, zda byl nárůst stresu způsoben tím, že dítě zůstalo samo, či bylo separováno od matky podruhé, a zároveň kvůli zjištění, zda separace byla více stresující než přítomnost cizí osoby, se před finálním příchodem matky vrací nejprve cizí osoba.

Tyto interakce byly pozorovány za jednocestným zrcadlem a zaznamenávány na video. Celkem bylo v této studii pozorováno 106 dětí ve věku okolo padesáti týdnů. Cizí osoba byla vždy ženského pohlaví. Set hraček užívaný při natáčení byl standardizovaný, stejně jako uspořádání místnosti.

Děti dle M.Ainsworthové očekávají od matky, že je bude chránit a bude k dispozici, když ji budou potřebovat. Matka tedy tvoří pro dítě bezpečnou základnu, ze které se dítě vydává prozkoumávat okolí a navazovat vztahy k ostatním lidem. Jak se však ukázalo i v této studii, ne všechny děti se na matku mohou takto spoléhat. M.Ainsworthová společně s J.Bowlbym na základě pozorování chování dětí po krátkých separacích od matky během „Strange Situation“, ale i v domácím prostředí, rozlišili tři typy vazeb mezi dítětem a matkou (Ainsworth, 1978):

- 1) **vazba jistá** (skupina B) – dítě reaguje na matku pozitivně, interakce mezi matkou a dítětem jsou harmonické. Dítě považuje matku za bezpečnou základnu, od které se vzdaluje explorovat neznámé prostředí. Při separaci od matky dítě většinou nepláče, zvládá ji dobře. Matku po jejím návratu vítá a vyhledává okamžitě nejen její blízkost, ale i tělesný kontakt s ní. Děti s tímto typem vazby jsou navíc sociabilnější a více kooperativní. S jinými dospělými dobře vycházejí. Konečně se také zdají být schopnější, pozitivně naladěné a odolnější než děti s jinými typy vazeb. Lze shrnout, že děti, které mají jisté vazby ke svým matkám, jsou na tom pak lépe v nejrůznějších aspektech sociálního a kognitivního vývoje,
- 2) **vazba nejistá / vzdorující** (skupina C) – matky s tímto typem vazby jsou daleko méně vnímavé na pláč dítěte a jeho signály a komunikaci vůbec. Své děti však neodmítají jako matky ze skupiny A. Děti těchto matek jsou velmi nejisté a úzkostné v připoutání k matce, nemají totiž důvěru v její dostupnost a

vnímavost. Při separaci od matky tyto děti vykazují více úzkosti a více pláčou, nejsou schopny využít matku jako bezpečnou základnu pro exploraci. Fyzický kontakt s matkou nevnímají příliš pozitivně. Projevují též velký strach a distres při setkání s cizí dospělou osobou,

- 3) **vazba nejistá / vyhybavá** (skupina A) – stejně jako děti z předchozí skupiny, i u tohoto typu vazby projevují děti více úzkosti a více pláčou při separaci od matky. Při shledání po separaci se však matce vyhýbají, při delším odloučení u nich dochází k odpoutání (detachment) od matky. Matky s tímto typem vazby jsou vůči dětem více odmítavé. Dítě při snaze o fyzický kontakt odstrkuje, objevuje se až averze. Častěji se na děti zlobí a rozčilují, zejména pokud je dítě vyrušuje nebo nedělá, co po něm chtějí.

Na studie M.Ainsworthové a J.Bowlbyho navázala během osmdesátých let M.Mainová. Zjistila, že mnoho týraných dětí nebo dětí z rizikových rodin nelze zařadit do výše uvedených kategorií. Většina těchto dětí projevuje během „Strange Situation“ v přítomnosti rodiče anomální a konfliktní chování. Bylo zaznamenáno např.:

- houpání se na rukou a kolenou s odvrácenou hlavou,
- ztuhnutí všech pohybů s rukama ve vzduchu a výrazem transu v obličeji,
- vzdalování se od rodičů a opírání hlavy o zeď, pokud mělo dítě strach,
- že dítě vyrazilo vstříc uvítat rodiče, ale pak si lehlo na zem.

Na základě pozorování zhruba dvou set nezařaditelných dětí ustanovila M.Mainová čtvrtý typ vazby – **vazbu nejistou/dezorganizovanou-dezorientovanou** (skupina D) (Main, 1996).

Závěry pozorování těchto tří významných teoretiků attachmentu potvrdily i další studie. Zdá se, že kvalita připoutání zůstává důležitým činitelem v dalším emočním vývoji člověka nejen v raném dětství, ale i v dospělosti. Kvalita připoutání však není neměnná a může být ovlivněna celou řadou dalších emočních zkušeností.

V současné době vývojoví psychologové zkoumají především dvě otázky. Zda existuje provázanost mezi připoutáním a temperamentem jako charakteristikou individua a dále je sledována korelace mezi typem připoutání k primární osobě a dalším významným osobám v životě dítěte (Šulová, 2004).

Někteří autoři zastávají názor, že dítě navazuje dva i více vztahů současně. M.Bornstein a M.Lamb došli k závěru, že děti preferují interakce s členy rodiny a vazby jsou formovány především s nimi. Vazby jsou tvořeny s dospělými, kteří byli pro dítě konzistentně a stabilně dosažitelní během prvních měsíců jejich života. Většina dětí si podle nich tvoří vazbu jak k matce, tak k otci ve stejný čas, přestože je patrná tendence pro preferenci primárního pečovatele. Později se zejména u chlapců objevují preference pro otce (Bornstein, Lamb, 1992). Jaký význam má formování více paralelních vazeb pro další vývoj dítěte zůstává nejasné. „Zřejmé je pouze to, že pokud má dítě od počátku větší příležitost k četným sociálním interakcím, lépe v případě nutnosti přijímá náhradní mateřskou osobu a také méně výrazně reaguje na narození mladšího sourozence.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, str.66).

Socioemocionální vývoj dítěte zůstává stále oblastí, kterou je nutno ještě hlouběji prozkoumat.

1.5. Vliv matky na formování identity dítěte

Dle encyklopedie je identita celistvým prožíváním a uvědomováním si sebe sama, své jedinečnosti, odlišnosti od ostatních a totožnosti v průběhu času. O formování identity a sebepojetí se ve vývojové psychologii mluví zpravidla v souvislosti s obdobím dospívání. Její základy se však formují již v raném dětství.

Jak jsem řekla, dítě po narození nerozlišuje sebe od ostatního světa, ani od matky. Teprve zhruba od třetího měsíce začíná vnímat rozdíly mezi podněty, které přicházejí z venku a těmi, které si způsobuje samo. Navenek se tento posun projevuje tím, že dítě aktivně pozoruje a prozkoumává nejprve své ruce a pak i další části svého těla. Díky rozvoji motoriky a smyslového vnímání si uvědomuje předměty a osoby ve svém okolí, hranice své bytosti však přesně nezná (Šulová, 2004; Mahler et al., 2006).

Že dítě již odlišuje sebe od matky, poznáme, jakmile začne projevovat nelibost při odloučení od ní. Děje se tak kolem osmého měsíce (více viz separační úzkost, str.26). Svou nezávislost na matce objeví dítě někdy kolem prvního roku, předchází tomu detailní prozkoumávání matčina těla. Dítě sleduje její reakce a své vlastní pocity. Kolem jednoho roku začne též chápat, že mnohé se děje bez jeho přičinění a nezávisle na něm (Šulová, 2004).

Odlišení sebe od matky znamená počátek procesu **utváření vlastního „JÁ“**. Jsme na prahu psychologické autonomie člověka, jež je předpokladem pro pozdější samostatné rozhodování, samostatný život. Ve druhém a třetím roce vrůstá dítě do svého sociálního prostředí a stává se jeho členem. Poznává, že jsou na něj kladeny nároky, učí se rozlišovat různé chování lidí kolem sebe i různé společenské role. Postupuje i uvědomění si svébytnosti své vlastní osoby. Ve třetím roce je toto vědomí vlastního „já“ obvykle už tak pokročilé, že dochází k častějším konfliktům s požadavky okolí. Toto období označujeme jako období vzdoru (Matějček, 1989).

Z českých autorů se vývojem identity a sebepojetí v raném dětství zabývala především J.Kotásková. Proces formování sebepojetí je podle ní záležitostí kognitivní a afektivní, která je doprovázena silnými emocemi. Je k němu také potřeba intenzivních sociálních kontaktů. Právě v raných interakcích totiž dítě může projevat vlastní přání, opozici nebo odpor, čímž se zpevňuje jeho individualita. Zpočátku závisí sebehodnocení dítěte na hodnocení dítěte matkou, ale v průběhu batolecího období se tato závislost uvolňuje. Při bližší analýze vývoje jednotlivých složek sebepojetí lze pak dle J.Kotáskové tvrdit, že dítě od raného věku „filtruje“ svou informaci o světě i o sobě samém přes chování, slova a postoje rodičů a dalších členů rodiny k sobě samému, jiným lidem, institucím, hodnotám materiálním i duchovním. Je to tedy raná interakce, jež má celoživotní vliv na další psychický vývoj dítěte a na určité modely jeho chování (Kotásková, 1978; Šulová, v tisku).

Formováním identity v raném dětství se zabýval i **E.Erikson**. Domnívá se, že pro rozvoj identity u dítěte je důležité, aby vědělo, že jeho individuální způsob zvládání zkušeností je v souladu se skupinovou identitou. Toto vědomí mu dávají rodiče svou výchovou. Dle E.Eriksona je třeba, aby dítě bylo soustavně vedeno k odpovědné společenské účasti a aby bylo chváleno za své úspěchy. Dítě navíc pro formování své identity potřebuje možnost identifikovat se se zvyky, rysy a myšlenkami druhých lidí obou pohlaví. V rašící identitě dítěte je podle něj obsažena syntéza rozličných prvků, a to: temperamentu, vývojového stadia, sociálního stadia a sociálního postavení, schopností a současného historického prototypu. Úspěšná syntéza pak znamená zdravý růst (Erikson, 2002).

Vědomí identity uvádí dle E.Eriksona postupně do souladu řadu měnících se představ sebe, které dítě zažívá během dětství, a příležitosti k rolím, které se

člověku nabízejí k výběru a uskutečnění. Jinak řečeno dosažení zralé identity spočívá v selektivním potvrzování a zavrhování individuálních dětských identifikací. K tomu dochází až v období adolescence, před tím však musí jedinec projít předcházejícími psychosociálními obdobími a úspěšně vyřešit krize, která s sebou tato období nesou. Zejména důležité je získání základní důvěry v sociální prostředí v prvním stadiu života (Erikson, 1999).

Této důvěry může dítě dosáhnout, pokud je jeho prostředí stabilní a bezpečné. Jsme tedy opět u role matky, která takové prostředí dítěti v ideálním případě zajišťuje.

1.6. Role matky v řečovém vývoji dítěte

Posledním procesem, na nějž se v souvislosti s mateřskou rolí podíváme, je řečový vývoj dítěte. Řeč je jednou ze základních rovin komunikace a umožňuje dítěti rozšiřovat oblast jeho interakce s okolím. Někteří autoři se sice domnívají, že jazyk se dítě učí pouze na základě jeho vlastních zkušeností, nicméně jazyk je příliš bohatý, unikátní a komplexní systém na to, aby se ho dítě prostě jen pasivně naučilo (Bornstein, Lamb, 1992). „Při osvojování řeči dochází v relativně velmi krátkém období k paralelnímu zvládnutí různých aktivit, tvořících komplex řečových dovedností. Dítě se musí naučit slyšené imitovat, rozčlenit, dekodovat, porozumět, vhodně užít, prosadit se v komunikaci, upoutat na sebe pozornost.“ (Šulová, 2004, str.104).

Mezi důležité činitele ve vývoji řeči patří věk, úroveň psychické a fyzické vyspělosti, stupeň motorického, kognitivního a sociálního vývoje a také stimulace z prostředí, zejména rodinou. V období zhruba do čtyř let věku dítěte pak rodiče a zejména matka sehrávají v oblasti řečového vývoje klíčovou úlohu (Šulová, 2006).

Základnou řečového vývoje dítěte jsou **předřečové projevy**. Prvním takovýmto projevem je pláč dítěte. Mezi druhým a třetím měsícem se pak objevuje broukání a lálání a také další důležitý projev - echolalie. Jedná se o napodobování a opakování vlastních náhodných vokalizací. V šesti měsících pokročí příprava na řeč o další stupeň. Dítě začíná žvatlat, tj. vyslovovat slabiky – nejprve jednotlivé, později reduplikované (ma-ma, ba-ba, ta-ta). Tato náhodná slůvka jsou značně sociálně

posilována rodiči a členy rodiny, neboť vzniká dojem, že je dítě začíná spontánně pojmenovávat.

Mezi osmým a jedenáctým měsícem dochází k projevům první nápodoby v předřečových projevech, což lze již považovat za přechod k řečovým projevům. V jednom roce dítě již rozumí většímu počtu slov i slovních výzev, na které dokáže reagovat („ukáž, jak jsi veliký“, „kde je táta?“), ale vlastní mluvení se zpravidla nedostalo za několik jednoduchých slůvek s nejasným významem – tzv. dětský žargon. Naučilo se ale také typickou intonaci lidské řeči a způsobu rozhovoru, při němž se střídají mluvčí a naslouchající. V rámci dialogu s rodiči navíc dochází ke spojování optických vjemů a aktivit, akustických modalit a modalit motorických a kinestetických. To se odehrává zejména při oblíbených slovních hříčkách („paci paci“, „vařila myšička“, „takhle jedou páni“), které jsou často spojovány s tleskáním, hopsáním, ťukáním a doteky.

Teprve ve druhém roce života dochází k radikálnímu pokroku ve vývoji mluvené řeči. Dítě začíná chápat symbolický význam slov a jeho slovní zásoba se rychle rozšiřuje. Existuje několik hypotéz, jak k tomuto procesu dochází (napodobováním řeči matky, podmiňováním, či metodou testování hypotézy, vrozené faktory). Kolem dvou let pak nastupuje stadium dvouslovných výrazů. Dítě postupně přechází od označování předmětů k vyjadřování činností a vzájemných vztahů mezi nimi. Kolem tří let věku dítěte přichází další vývojový skok související s nástupem první gramatiky (Bornstein, Lamb, 1992; Šulová 2004, 2006; Langmeier, Krejčířová, 2006).

I pro řečovou komunikaci s dítětem jsou rodiče vybaveni. Matka i otec intuitivně užívají celou řadu prostředků, které jsou obecně platné pro rodičovskou mluvu (např. přehnaná intonace, užívání zdvořilých, jednoduchých výrazů, gramaticky správná řeč apod.). Tyto specifické znaky řeči dospělých vůči dětem jsou shrnuté pod pojmem „**child directed speech**“ (na dítě zaměřená řeč). Jedná se v podstatě o schopnost odhadnout a přizpůsobit se úrovni dítěte, kterou H.Papoušek nazývá intuitivním rodičovstvím (Dittrichová et al., 2004; Šulová, 2006).

L.Šulová v souvislosti s řečovým vývojem zdůrazňuje roli matky. Pro dítě je z tohoto hlediska „nezbytná individuální péče jedné osoby, jež trpělivě zodpovídá otázky, zjišťující příčinné souvislosti světa, který dítě obklopuje. Umožňuje mu tak vytváření základny pro jeho stále se rozšiřující akční radius jak v rovině reálné, tak

abstraktní.“ (Šulová, 2004, str.111). Vzhledem k tomu, že matka tráví s dítětem více času, je to ona, kdo ho povzbuzuje, aby se projevovalo řečí. Vypravuje si s ním nad knížkou, zpívá si s ním, pojmenovává věci a komentuje vše, co dělá. Dokáže vytvářet radostnou atmosféru pro spontánní řečové projevy dítěte. To vše má vliv na celý další vývoj řeči, stejně jako ostatní duševní funkce dítěte (Matějček, 1989).

Výsledky detailnějších výzkumů posledních let ukazují na to, že se oba rodiče částečně liší v interakčních stylech, v didaktickém chování a také v tom, jak se svými dětmi mluví (Šulová, 2006). Na tuto problematiku se detailněji podíváme v kapitolách 4 a 5.

1.7. Shrnutí

Jak jsme ukázali v této kapitole, význam matky jako primární vazebné osoby je pro dítě klíčový zejména v období do tří let věku. Jakmile matka v tomto období ve své roli funguje špatně, nebo nefunguje vůbec, znamená to velké riziko pro další celkový vývoj dítěte. Matčinu roli pak přebírá jiný pečovatel – pokud je to někdo z rodiny, např. otec, prarodiče, může k nim dítě vztah navázat a vyvíjet se zcela normálně. V případě ústavů však dítě zpravidla nemá jednu primárně pečující osobu a jeho vývoj, jak dokazují např. studie Z.Matějčka a J.Langmeiera, bývá v menší či větší míře narušen (Matějček, Langmeier, 1986).

U primátů je role matky naprosto jasná – spočívá v péči a ekonomické zodpovědnosti za mláďata. Ta se po většinu času nacházejí okolo matky, která je chrání, krmí, vychovává a různými způsoby také učí. Poskytuje jim tedy vše, co pro přežití potřebují znát (Kaufman, 1970). Ukazuje se, že role lidských matek je do jisté míry podobná. Ve všech oblastech raného vývoje dítěte a rané interakce matka – dítě se totiž jako červená nit vine důležitý úkol matky – a to zajistit dítěti bezpečné, stabilní a vřelé prostředí pro jeho další rozvoj.

Osobně spatřuji největší význam mateřské role právě ve vytvoření spolehlivé a stabilní „základny“, od níž se dítě vydává do světa, ale ke které se může kdykoliv vrátit a u které vždy nalezne otevřenou náruč, lásku a něžnou péči.

Ve třech letech života dítěte sice role matky nekončí, ale v předškolním období již získávají stále více na významu i jiné dospělé osoby a také vrstevníci. Pro další vývoj dítěte je nyní důležitá také rodičovská dyáda, u níž má dítě možnost pozorovat rozdíly mezi matkou a otcem a mezi ženskou a mužskou rolí vůbec.

2. ROLE OTCE

Otcovská problematika se v psychologii, zejména v dřívějších dobách, těšila jen velmi malému zájmu. S procesem společenských změn se však měnil i pohled na rodinu a tedy i na roli otce v ní. V zahraniční literatuře lze najít již několik odborných publikací věnujících se výhradně otcům (Lamb et al., 1981; LeCamus, 2000). V naší literatuře však stále otcovská problematika není příliš pevně zakotvena. Poznámky o otcovské roli lze najít u Z.Matějčka, u J.Langmeiera a D.Krejčířové či L.Šulové (Matějček, 1986, 1989; Šulová, 2004; Langmeier, Krejčířová, 2006). Jedinou ucelenou publikací tak zůstává kniha E.Bakaláře, která je spíše úvodem do problematiky než zevrubným zkoumáním všech aspektů otcovské role (Bakalář, 2002).

Jak jsem již řekla v předchozí kapitole, v nejranějším období má pro vývoj dítěte význam zejména primárně pečující osoba, a tou bývá v našich podmínkách nejčastěji matka. Pravdou ale je, že otec, pokud je k tomu okolnostmi donucen, je schopen ji v této roli stejně dobře zastoupit. Pokud matka z jakéhokoliv důvodu chybí, otec přebírá její roli včetně všech jejích charakteristik, jak jsem je popsala v první kapitole (Šulová, 2004).

Role otce má však také svá specifika, podíváme se na ně ale obecněji a s přesahem do dalších vývojových období dítěte.

J.LeCamus rozlišuje ve své práci otce (LeCamus, 2000):

- a) *biologického* – ten, který dává genetické buňky, oplodňuje matku,
- b) *zákonného* – ten, který je dle zákona zapsán v rodném listě dítěte,
- c) *sociálního* (vychovávajícího, domácího) – ten, který dítě vychovává a je tedy viditelný, snadno identifikovatelný,
- d) *symbolického* – ten, který je pro dítě mentální reprezentací zákona.

V této práci se budeme věnovat otci „sociálnímu“, tedy tomu, který žije s dítětem v domácnosti, vychovává ho a má tak vliv na jeho vývoj.

2.1. Historický vývoj role otce

Problematikou vztahu matka – dítě se vývojoví psychologové začali zabývat detailně zhruba v 50.letech 20.století. Zájem o otce se pak objevil v 60. a 70.letech v souvislosti se změnami ve společnosti. Ženy v té době začaly v daleko větší míře vstupovat na trh práce, což způsobilo řadu změn uvnitř rodiny. Změnila se jak její tradiční struktura, tak rodičovské role a celý systém péče o dítě (Lamb, 1981; LeCamus, 2000).

2.1.1. Tradiční pojetí

V 19.století se díky industrializaci západních společností vytvořilo striktní rozdělení rolí v rodině. Z otců, kteří byli do té doby přirozenými činiteli socializace, se stali ekonomičtí zajišťovatelé rodiny. Matky měly naopak na starosti péči o domácnost a o děti. Otec se tedy dětem radikálně vzdálil, představoval pro ně vnější svět. Jeho funkce byla primárně ekonomická, emoční zázemí poskytovala dětem zpravidla jen matka (Lamb, 1981; De Singly, 1999).

V psychologii bylo vžité tradiční psychoanalytické pojetí otce jako přísné a zakazující autority. Někteří psychoanalytici dokonce tvrdili, že dítěti se má otec věnovat až po prvním roce života. Období prvního roku života dítěte náleželo dle nich vlivu matky a pro otce v něm nebylo místo. Domnívali se, že dítě otce vnímá stejně jako další osoby a teprve v pozdějším vývoji si ustavuje dva sexuální póly: lásku (mateřská figura) a zákon (otcovská figura) (Lamb, 1981; LeCamus, 2000).

2.1.2. Nová role otce

Během 20.století byli otcové daleko více zataženi do rodiny a byli postupně čím dál více angažováni v chodu a péči o domácnost, přestože velká část domácích prací ležela i nadále na ženách. Například ve Francii se role otce radikálně změnila v 60. a 70.letech se vstupem žen na trh práce. Ženy potřebovaly pomoc s hlídáním dětí i péči o domácnost. Právě v této době došlo k velkému rozvoji institucionální

péče, zejména pak jeslí a školek. S péčí o dítě ale museli pomáhat i další rodinní příslušníci včetně otců (Lamb, 1981; Matějček, 1989; De Singly, 1999; LeCamus, 2000).

I v psychologii tedy narostl **zájem o otcovskou problematiku**. M.Lamb pro to uvádí pět důvodů (Lamb, 1981):

- 1) snaha zjistit, zda jsou otcové vůbec relevantní v socializaci,
- 2) změna tradiční struktury jako takové,
- 3) moderní otcové nechtěli být považováni za periferní figury v životě svých dětí,
- 4) více zájmu se věnovalo matkám, protože trávily s dětmi více času,
- 5) bylo zjištěno, že množství času, které dospělí s dětmi stráví, není úměrné množství jejich vlivu, které na ně mají.

Současně došlo k již zmiňovaným změnám v pohledu na rodinu. J.LeCamus je shrnuje do tří bodů (LeCamus, 2000):

- 1) rodina je čím dál méně nazírána jako organizace statutů a rolí (rodič/dítě, matka/otec), ale čím dál více jako místo afektivních výměn, místo utváření „já“, individuální identity, místo osobnostního vývoje a vytváření osobnosti,
- 2) rodičovství je viděno čím dál více jako zapojení páru,
- 3) dítě je chápáno čím dál více jako aktivní bytost nadaná kompetencemi,
- 4) právě v souvislosti se zjištěním, že děti jsou v socializaci aktivní, se začali vědci zabývat otázkou, zda děti mohou navázat významné vztahy s jinými osobami, než je jejich matka (Lamb, 1981).

V čem je tedy role otce nová? Na tuto otázku odpověděl Z.Matějček: „Dnešní otec nemá tedy tolik práce s obživou rodiny, ale zato má nepoměrně náročnější úkoly v oblasti psychologické. A v tom je nové, nebývalé zhodnocení otcovské role!“ (Matějček, 1989, str.58). Otec působí daleko více než dříve v rodině, vyžaduje se od něj odpovědnost, věrnost a spolehlivost. Má větší vliv na výchovu dítěte, od prvních dnů má možnost formovat stavbu jeho osobnosti.

2.2. Role otce z etologické perspektivy

Etologie, jako věda o chování zvířat, se také otcovské roli věnovala. Mezi živočišnými druhy je však tato role velmi variabilní. Samec musí sice vajíčka vždy

oplodnit, to ale nemusí být vždy následováno těsným kontaktem se samičkou nebo s mláděty. Samci některých druhů (krysy, či jiné druhy z řádu hlodavců) jsou však silně otcovsky zaměřeni a podílí se na péči o mláďata.

Co se týká našich nejbližších biologických příbuzných – **primátů**, i tam je paleta otcovského chování široká. Samci mohou být pozorní, ale i extrémně neteční. Pravdou je, že se k mláďatům nikdy nechovají přehnaně hostilně. Někteří samci si s mláděty často hrají, někdy dokonce mohou projevit mateřské chování, když je matka nemocná, zaměstnaná nebo chybí. Častěji se však samci věnují dospívajícím samečkům (Kaufman, 1970).

Studie savců a primátů také ukazuje, že péče samců o mláďata významně souvisí s monogamií a u některých druhů i s dlouhou periodou dětské závislosti, kdy jeden dospělý jedinec není schopen poskytnout mláděti dostatek potravy a zároveň ochranu. Že je tomu podobně u lidí dosvědčují antropologické studie. Bylo zjištěno, že nejbližší jsou otcové k dětem v monogamních, nepatriarchálních společnostech, které kladou důraz na nukleární rodinu (Lewis et al., 1981).

M.Lamb se domnívá, že fakt, že žena kojí a že u většiny savců jsou samci málo zapojeni do péče o děti, byl důvodem pro tvrzení, že ženy jsou biologicky predestinované pro péči o dítě a socializaci (Lamb, 1981).

2.3. Otec jako činitel socializace

V současné době je v zahraniční i naší literatuře zdůrazňována socializační funkce otce. Ukazuje se, že dítě si k otci utváří specifický vztah dříve, než se doposud myslelo. Zároveň se autoři shodují, že je to právě otec, který pomáhá dítěti otevírat se světu ostatních.

2.3.1. Otec jako vztahová osoba

Jak uvádí J.LeCamus, v prvních pracích J.Bowlbyho a dalších autorů byl přínos matky pro počátky života dítěte nezbytný a zároveň dostačující. Pro otce v něm nebylo místo. Tento přístup však dnes již neplatí. Bylo zjištěno, že malé dítě má kapacitu vytvořit a udržovat více vazeb. Vazba k otci je hned na druhém místě po vazbě k matce. I M.Ainsworthová potvrdila, že se otec může stát pro dítě figurou

attachementu, ale že častěji se jí stává matka. Tento empirický objev dal za vznik pojmu **hierarchie vztahových osob**. Preference jsou obvykle k matce – „primární vztahové osobě“, otec může zaujímat místo „sekundární vztahové osoby“ (LeCamus, 2000).

K podobným závěrům dospěl i **M.Lamb**. Tvrdí, že děti si vytvářejí vazbu k oběma rodičům zhruba ve stejný čas, tedy během prvního roku života. I on se domnívá, že existuje hierarchie mezi vztahovými osobami. Děti podle něj dávají přednost matce z toho důvodu, že je to právě matka, kdo je primární pečovatelkou a tráví s dětmi více času. M.Lamb také píše, že tyto preference pro matku mizí, když otec přejímá tuto její primární roli (Lamb, 1981).

Otec je tedy pro dítě důležitý již v prvních týdnech a měsících života. Na úsvitu svého života je dítě nejen citlivé na přítomnost a vliv svého otce, ale je také schopné ho v rámci jejich vztahu ovlivnit. Přítomnost otce již od porodu by tedy neměla být zpochybňována. Naopak. Jedná se o jednu z významných proměnných hrajících roli v kvalitní péči o dítě a tudíž i v dalším vývoji dítěte (LeCamus, 2000).

Z.Matějček se domnívá, že matka má k dítěti přirozenější cestu. S dítětem se totiž seznamuje už v době těhotenství. Po porodu pak v podstatě k oddělení nedochází, matka dítě kojí a ošetřuje ho. Nevýhoda otce tedy spočívá v tom, že se nemůže s dítětem tak intimně sžít během těhotenství a kojení. Otec podle Z.Matějčka není z role „mateřského“ vychovatele nijak diskvalifikován, jen **má k interakci s dítětem složitější a méně samozřejmou cestu**. Dodává však, že vztah matka – dítě se nezakládá na krmení a ochraně před tělesnými nepříjemnostmi, ale na zajišťování pocitu bezpečí. Z tohoto hlediska se podle něj postavení otce a matky zásadně neliší (Matějček, 1989).

To M.Lang je o něco radikálnější. Tvrdí, že s výjimkou kojení není důkaz, že ženy jsou lépe predisponovány pro rodičovskou roli než muži. Spíše než biologická předurčenost má podle něj vliv tradiční sociální rozdělení zodpovědností (Lang, 1981).

I další autoři tvrdí, že otcové jsou stejně schopní pečovat o dítě jako matka. Chování otců k dětem se podle nich od chování matek příliš neliší, což potvrzuje i koncept intuitivního rodičovství. (podrobněji na str.18). Ženy jsou jen na děti lépe

vyladěny, protože s nimi tráví více času (Parke, Tinsley, 1981; Silverstein, Auerbach, 1999).

2.3.2. Přejchod od dvou ke třem

Jednou z nejdůležitějších rolí, kterou otec v socializaci dítěte hraje, je právě přechod od dvou ke třem, tedy od vztahu matka – dítě ke vztahu matka – otec – dítě. Jako první tuto roli otce popsal francouzský sociální psycholog S.Moscovici a rozpracovala ji řada dalších autorů.

V české literatuře se o ní zmiňuje např. E.Bakalář. Tento proces bývá též nazýván procesem **triangulace**. Triangulace probíhá v rodině mezi dítětem, matkou a otcem. Umožňuje dítěti, vázanému dosud dyadicky pouze na matku, navázat další citový vztah, a to k otci, a učinit tak první krok k tomu, aby později po dosažení dospělosti mohlo vést samostatný citový život. R.A.Warshak tvrdí, že **otec pomáhá dítěti k psychologickému odpoutání od matky** tím, že dítěti nabízí bezpečný vztah na matce nezávislý. Otec také zároveň funguje jako nárazník mezi dítětem a matkou. Triangulace je tedy dle E.Bakaláře procesem vedoucím k emocionální zralosti a dospělosti (Bakalář, 2002; Warshak in: Bakalář, 2002).

Podrobně se tímto tématem zabývá i J.LeCamus. Tvrdí, že je to právě otec, kdo **dítě více připravuje na začlenění do společnosti**. Děje se tak pomocí celé škály chování, nejčastěji však při hře (podrobněji na str.70). Otec dítěti připravuje nečekané situace, objevuje jeho skryté schopnosti, hodnotí ho a trénuje. Podporuje sebevyjádření dítěte a vědomí hodnoty jeho vlastního „já“. Při interakci s ním získává dítě zkušenosti s konfrontací. Je to právě otec, kdo pomáhá dítěti vytvořit most mezi sebepotvrzením v rodině a sebepotvrzením ve skupině vrstevníků. Tímto chováním zároveň přispívá k osvojení pozitivních způsobů řešení konfliktů dítěte (LeCamus, 2000).

H.Biller navíc dodává, že toto otcovo povzbuzování je často vhodnou protiváhou k přemíře ochranných tendencí matky. Pokud jsou děti v matčině péči a není přítomen otec, mají málo volnosti k prozkoumávání světa, nejsou tolik povzbuzovány k vývoji asertivních, nezávislých postojů. Tak jako je pro matky příznačná tendence být nadměrně ochranná, tak pro otce je zjevná tendence očekávat nereálný stupeň autonomie a nezávislost, zejména u chlapců. Proto je pro

dosažení životní nezávislosti výhodou přítomnost obou rodičů (Biller in: Bakalář, 2002).

Jak jsem ukázala v první kapitole, pevný a stabilní vztah matka – dítě je základem pro vznik dalších sociálních vztahů dítěte. První krok směrem ke společnosti tak dítěti zprostředkovává otec, který představuje něco odlišného a jiného. Jeho role je důležitá právě ve fázi „separace“ dítěte od matky. Dítě navazuje vztah i k otci a ze dvou se tak stávají tři. Ke vztahům s ostatními chybí pak už jen krůček a díky této zkušenosti je to pro dítě daleko snazší cesta.

2.4. Vliv otce na formování sexuální identity dítěte

Sexuální identitou rozumíme přijetí mužské, nebo ženské role. Tato role se u jedince vytváří již od raného dětství, dítě je totiž svým okolím formováno odlišně, v návaznosti na své pohlaví. Nejdůležitějším obdobím pro přijetí role vlastního pohlaví jak v biologickém, tak sociálním smyslu slova, je pak předškolní období. V tomto věku si dítě začíná uvědomovat biologické rozdíly mezi pohlavími a věnuje se jejich zkoumání. Aktivně se zajímá o pohlavní specifika chování svých rodičů. Proto je důležité, aby děti měly možnost sledovat oba rodiče a konfrontovat mužské a ženské strategie řešení problémů, odlišnosti v chování a reagování i rozdíly jejich hodnot a postojů (Šulová, 2004).

V.Rouyer uvádí, že v procesu formování sexuální identity dítěte představuje rodičovský pár vklad podobnosti a odlišnosti. Klíčovou otázkou je podle ní diferenciaci otce od matky, umožňující dítěti rozlišit rodičovské role v rodině. Tato otcovská diferenciaci má dva aspekty (Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003):

- a) ***psycho-sociální aspekt***: u otce se jedná o diferencovanou představu dvou pohlaví, která se převádí do rozdělení domácích povinností, o sexuální diferenciaci výchovných úkolů, o stereotypní představu o každém pohlaví (Granié et al., in: Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003),
- b) ***socio-afektivní aspekt***: u otce se jedná o postavení třetího – oddělujícího od matky, jak jsem o něm mluvila výše.

Dle V.Rouyer je to právě **rodičovská diferenciacie**, která zahrnuje diferencované postoje otce i matky, jež může představovat klíčový faktor formování sexuální identity dítěte. „Dítě, jehož rodiče jsou diferencováni v rovině zapojení do výchovy i v rovině mateřského a otcovského přínosu, bude disponovat dvěma odlišnými modely. To mu umožní identifikaci, přijetí rolí odpovídajících jeho pohlaví, rozvoj sexuálních preferencí ohledně hraček a osvojování znalostí o dichotomii maskulinního a feminního.“ (Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003, str. 89).

Podobný názor má i H.Biller. Tvrdí, že vztah otec – matka má vliv na formování osobnosti a sexuální identity dítěte. „Pokud otec a matka vzájemně uspokojují a oceňují jeden druhého, dítě je daleko více schopno osvojit si efektivní interpersonální dovednosti.“ (Biller, 1981, str.349). Ideálně fungující vztah matky a otce tedy pozitivně ovlivňuje sebepojetí dítěte. Dítě si je jistější ve své sexuální roli a zároveň si vytváří dobré koncepty mužsko-ženských vztahů (Biller, 1981).

Z výše uvedeného je patrné, že otec hraje klíčovou roli ve formování sexuální identity jako **protipól mateřské či ženské roli**. Pokud však odhlédneme od rodičovského páru, tak i u samotného otce lze prokázat vliv na sexuální vývoj dítěte, zejména pak u chlapců.

H.Biller uvádí, že pro zdravý maskulinní vývoj chlapců mohou být otcovská maskulinita, stanovování limitů a povzbuzování ze strany otce důležitými faktory. Zvláště však žádný z uvedených faktorů maskulinitu u chlapců nezaručuje. Dalším důležitým faktorem pro přijetí mužské role je vřelý vztah syna s otcem, který si je svou maskulinitou jistý.

U dívek zřejmě otcové hrají významnou roli v upevnění feminního vývoje své dcery, což významně ovlivňuje sebepojetí dívek. Interakce s maskulinním a kompetentním otcem totiž poskytuje dívce základní zkušenosti, které může generalizovat ve svých vztazích s jinými muži. H.Biller tedy předpokládá, že dobrý vztah s otcem zvyšuje pravděpodobnost větší spokojenosti ve vztazích dcery (Biller, 1981).

Kromě výše uvedených vlivů otce (ať už samotného, nebo jako součásti rodičovského páru) na vývoj sexuální identity dítěte, je třeba také zmínit, že skrze sexuální vývoj ovlivňují otcové i další oblasti života dítěte – např. oblast kognitivní, emoční či oblast sociálního fungování (Biller, 1981).

2.5. Role otce v morálním a kognitivním vývoji dítěte

Kromě vlivu otce na formování sexuální identity dítěte, zkoumali autoři zabývající se otcovskou problematikou, také roli otce v morálním a kognitivním vývoji dítěte. Předpokládali totiž, že právě v těchto oblastech by otec mohl mít na dítě specifický vliv.

2.5.1. Morální vývoj

Počátek morálního vývoje dítěte začíná v rodině a tak jsou to zcela jistě rodiče, kdo ho významně ovlivňují. L.Šulová se domnívá, že je to právě raná interakce s rodiči, která tvoří základní stavební kámen pro vývoj svědomí, chápání morálně etických principů, jejich přijetí a integraci do vlastních životních postojů. To rodina dítěti umožňuje identifikovat se s normami jejích členů, přijmout pravidla a časem si k nim vytvořit svůj vlastní postoj. Důležitější než záměrné výchovné techniky je pro vývoj mravního jednání dítěte skutečný, každodenní, ustavičně se opakující, bezděčný a zejména autentický způsob interakce mezi všemi členy rodiny (Šulová, 2004; Langmeier, Krejčířová, 2006).

L.Šulová uvádí několik rovin působení rodičů na dítě a jeho morální vývoj (Šulová, 2004):

- působení na dítě v rovině haptické, předřečové, raně interakční a vytvoření zázemí, pozitivní atmosféry a pocitu bezpečí. Tím rodiče podporují schopnost empatie, intuice a altruismu u dítěte
- dlouhodobé a láskyplné poskytování návodů a regulací, předávání norem – co je a co není žádoucí
- modelové chování a poskytování identifikačních vzorů
- vytvoření prostředí domova a rodiny, kde si dítě v bezpečném prostředí může mravní vědomí formovat
- zprostředkování celospolečenských požadavků dítěti odpovídajícím a srozumitelným způsobem
- vytváření trvalejších měřítek hodnot, postojů či životních přístupů, na jejichž základě může dítě v dospělosti dosáhnout plně rozvinuté autonomní morálky.

Z výše uvedených poznatků je patrné, že role otce i role matky jsou pro morální vývoj dítěte stejně důležité. M.Hoffmann se zabýval přímo specifiky otcovské role v morálním vývoji dítěte. Zjistil, že otcové jsou daleko méně důležití jako přímí agenti morální socializace než matky. Větší vliv otců je patrný u synů než u dcer, přesto i u synů je to více chování matky, které přispívá k tendenci používat morální standardy k hodnocení chování. Otcové však mají prokazatelnou nepřímou roli: přispívají k zvýšení kredibility matky u dětí (Hoffmann, 1981).

Větší vliv matek na děti lze dle mého názoru připsat faktu, že je to ve většině případů matka, kdo tráví s dětmi více času a kdo je napomíná při špatném chování a chválí za to dobré.

E.Bakalář tvrdí, že dítě ve svém morálním vývoji potřebuje vzor v obou rodičích. Pokud spolu bojují, snaží se dostat na svou stranu dítě a vstoupí mu tak nedobrý obraz o pravidlech a řádu v rodinách. Dítě pak může selhávat i v setkání s dalšími pravidly, předpisy a řády v běžném životě (Bakalář, 2002).

2.5.2. Kognitivní vývoj

Asi nejznámějším a nejuznávanějším autorem zabývajícím se kognitivním vývojem a inteligencí u dětí je francouzský psycholog **J.Piaget**. Základním procesem, který umožňuje dítěti integraci zkušeností, je adaptace. Ta zahrnuje dva komplementární procesy – asimilaci a akomodaci. Dítě buď samo působí na okolní předměty a přizpůsobuje si je, pak mluvíme o asimilaci. Nebo se ono samo mění pod tlakem okolního prostředí, pro to pak užíváme termín akomodace (Piaget, 1999).

V prvním roce života jsou myšlenkové schopnosti dítěte omezeny na skutečně prováděnou činnost. J.Piaget označuje tuto rodící se inteligenci jako **senzomotorickou**. Akty senzomotorické inteligence spočívají v koordinování po sobě jdoucích vjemů a skutečných pohybů. Tato inteligence tedy směřuje pouze k praktickému uspokojení z činnosti samé, nikoli ke skutečnému poznání. Je vázána na blízkost předmětu, teprve na konci tohoto období dítě začíná chápat trvalost předmětu v čase.

S nástupem řeči, nebo přesněji s nástupem symbolické funkce, která umožňuje učení řeči, začíná období vývoje **symbolického a předpojmového myšlení**, které trvá asi do čtyř let. Činnosti konané se skutečnými věcmi přecházejí v činnosti

konané v mysli, jednotlivá slova však dítě užívá jen jako „předpojmy“. Zatím si dítě stále není schopno vytvořit pojem předmětu trvalého v prostoru a delším čase.

Od čtyř do sedmi, nebo osmi let se vytváří v těsné souvislosti s předchozími formami ***názorné (intuitivní) myšlení***. Dítě již usuzuje v pojmech, ale není ještě schopno logických operací. Jeho myšlení je egocentrické, antropomorfické (polidšťuje), magické a artificialistické (vše se dělá).

Od sedmi až osmi do jedenácti až dvanácti let se ve vývoji inteligence již organizují ***konkrétní operace***. Dítě v tomto věku chápe identitu, zvrtnost a spojení myšlenkových procesů. Je schopno zahrnutí jednotlivých prvků do třídy.

Od jedenácti až dvanácti let a během adolescence se posléze vytváří ***myšlení formální***. Dítě je již schopno vyvozovat soudy o soudech, pracovat s abstraktními pojmy, vytvářet hypotézy a aplikovat logické operace (Piaget, 1999).

Jaká je úloha rodičů v kognitivním vývoji dítěte? Výkony dětí jsou závislé nejen na osobnostních faktorech, ale často i na motivaci. Rodiče by tedy měli dítěti zajistit dostatek podnětů a prostoru pro procvičování, navíc mohou cílenými postupy podstatně podpořit výstavbu logického myšlení dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Roli otce v kognitivním vývoji dítěte zkoumala N. Radinová. Zde již však závěry nejsou tak jednoznačné. Opět se ukázalo, že otcové mají vliv spíše na chlapce než na dívky. Jistý pozitivní vliv na kognitivní vývoj dítěte byl prokázán, pokud otcové své děti povzbuzovali, poskytovali jim určitý stupeň autonomie a zajímali se o školní prospěch. Přesto se zdá, že vliv na kognitivní vývoj má daleko více faktorů. Jisté je, že vliv otce může být opět i nepřímý – tedy přes matku (Radin, 1981).

2.6. Shrnutí

Současní autoři se shodují, že role otce ve vývoji dítěte je daleko důležitější než se dříve soudilo. Zdá se, že dítě si k němu tvoří vztah zhruba ve stejné době jako k matce. Otec je také schopen matku, až na kojení, plně nahradit. Významnou úlohu hraje otec v procesu separace dítěte od matky, nabízí dítěti alternativní vztah, který je pak základem pro vývoj dalších sociálních vztahů. Kromě toho hraje otec významnou roli při formování sexuální identity dítěte a má vliv i na jeho morální a kognitivní vývoj.

M.A.Goetzová se zabývala tím, jaký by měl dobrý otec být. Zjistila, že jako vynikající byli hodnoceni otcové, kteří (Goetz in: Bakalář, 2002):

- považovali za svoji prioritu být zde pro děti,
- vyjadřovali volně svoji náklonnost,
- poskytovali svým dětem lásku a ničím nepodmiňovali přijetí,
- trávili čas se svými dětmi a dali jim najevo, že si upřímně přejí být s nimi,
- projevovali dětem svou náklonnost i tělesným kontaktem,
- začleňovali děti do svých aktivit včetně koníčků a práce,
- projevovali svým manželkám lásku a respekt,
- vštěpovali dětem hodnoty a sebekontrolu svým případem,
- ochraňovali své děti,
- začleňovali děti do rodinných diskusí.

Zdá se však, že velmi významným aspektem otcovské role je být mužským pólem ve všech oblastech všedního života. Tato role má smysl pouze při konfrontaci s ženským pólem, tedy v rodičovské dyádě. Pro citový a sociální vývoj dítěte je třeba, aby mělo ve své bezprostřední blízkosti vzory životní role mužské a ženské (Matějček, 1989). Pro dítě je tedy nejdůležitější vidět chování, postoje, hodnoty a názory obou rodičů a zejména jejich vzájemný vztah.

Větší zapojení otce do péče o dítě má kladný vliv i na otce samotného. Přináší mu větší spokojenost s rodičovstvím a větší rodičovské kompetence (Beitel, Parke, 1998).

Osobně spatřuji největší význam otcovské role v aktivaci a neustálém podněcování dítěte. Zatímco matka se snaží zajistit dítěti bezpečí a stabilitu, otec jej neustále pošťuchuje a destabilizuje. Interakce s otcem jsou živější, akčnější a nebezpečnější. Velmi pěkně jsou tyto charakteristiky otcovského chování patrné při hře s dítětem. Té se budu věnovat v páté kapitole.

Následující kapitola se nejprve zabývá hrou dětí ve věku do tří let. Tento věk jsem pro účely práce zvolila záměrně, vzhledem k tomu, že právě v tomto období tráví dítě s rodiči velmi mnoho času. Později pak získávají na důležitosti jiní dospělí a vrstevníci a vliv rodičů na dítě již není tak významný a zjevný. V prvních třech letech života prochází dítě velmi rychlým vývojem. Pro zachycení významných

vývojových změn psychologie tradičně užívá různé periodizace. Zde se přidržím věku dítěte a budu se blíže zabývat jeho hrou v jednom, dvou a třech letech.

3. HRA DĚTÍ VE VĚKU DO TŘÍ LET

Hra je nesporně jednou z těch činností, která provází člověka po celý jeho život. Nejvýznamnější úlohu hraje jistě v dětství, je totiž důležitou součástí procesu socializace a s její pomocí se dítě mnohému učí. Je nám známo, že hra je jednou ze základních potřeb dítěte v každém věku a že je nezbytná k jeho zdravému psychickému vývoji. Kromě spánku a jídla věnuje dítě hře největší část svého dne. Pokud tedy chceme dítěti porozumět, musíme porozumět jeho hrám. Většina rodičů již souhlasí, že hra není jen příjemným způsobem trávení času, ale procesem vážným a velmi důležitým (Bettelheim, 1988).

Tématem této kapitoly je hra dětí od narození do tří let věku, nicméně vzhledem ke kontinuitě vývoje a individuálním rozdílům se nelze vyhnout určitým přesahům do věku pozdějšího a také některým zobecněním platícím pro hru obecně.

3.1. Chápání hry a jeho vývoj

3.1.1. Filozofické aspekty chápání hry

První zmínky o hře lze hledat již v antice. Jedním z prvních, kdo upozornil na praktickou cenu hry, byl Platón. Jeho žák Aristoteles poté napsal, že děti mají ve hrách napodobovat činnost dospělých. To však byly na dlouhou dobu jediné pozitivní zmínky o hře. Až do konce 18.století byl postoj ke hře veskrze negativní. Ve společnosti totiž panoval názor, že hry odvádějí pozornost od práce a od Boha. Právě proto je třeba zmínit myšlenky J. A. Komenského, který i v této době zastával názor, že hra je významná pro vývoj dítěte, že je přípravou pro budoucí život (Millarová, 1978; Severová, 1982; Mišurcová et al. 1989).

Teprve v průběhu 19.století se postoj ke hře začíná měnit. Ke vzniku prvních teorií hry nemalou měrou přispěli básníci, pedagogové i filosofové, kteří ve svých dílech zdůrazňovali pozitivní ocenění hry pro vývoj dítěte. Tak například

básník F.Schiller považoval hru za ideální formu svobodné lidské činnosti, za jejíž příčinu považoval nadbytek energie. Z jeho názorů pak vychází H.Spencer, který je autorem teorie hry jakožto činnosti vyplývající z nadbytku energie. Tato teorie je v dnešní době již opuštěna, přesto však dostatek energie zůstává jedním z hlavních předpokladů pro vznik hry.

Filosof K.Groos* chápe hru jako nácvik nebo sebeutváření. Hra je podle něj činností příjemnou, která nesměřuje k dosažení cíle, motivace k ní je komplexní. Hlavním motivem je potřeba činnosti či fungování, ne nadbytek energie, jak tvrdil H.Spencer. Hra je podle K.Groose impulsem k procvičování instinktů a je významně spojena s nápodobou.

Dalším významným teoretikem hry byl G.S.Hall. Jeho rekapitulační teorie hry je postavena na myšlence, že ve hře dochází k opakování činností, které byly typické pro určité období lidstva, neboli že dítě ve hře znovu prožívá celý vývoj lidstva. G.S.Hall také tvrdí, že při hře dochází k oslabení instinktů. I obě tyto teorie však byly postupně překonány a potlačeny (Millarová, 1978; Severová, 1982).

3.1.2. Vývoj psychologického chápání hry

K vývoji pojetí hry v psychologii významně přispěly kromě výše zmíněných filosofických teorií i poznatky z etologie. Byly to zejména výzkumy vakuových aktivit, přesouvání energie či intenčních pohybů, které přinesly do psychologie zájem o evoluční problémy a biologický význam hry.

Ve dvacátém století šel vývoj dětské psychologie a psychiatrie ruku v ruce s růstem a rozvojem studia hry. V literatuře té doby je však stále reflektován vliv dalších vědních disciplín zejména antropologie, sociologie a pedagogiky (Severová, 1982; Lewis, 1993).

Z významných psychologických škol se asi jako první věnovala hře hlouběji **psychoanalýza**. Na základě teorie katarze považovali psychoanalytici hru za prostředek k odreagování nahromaděné tenze. Ve hře podle nich dochází k reprodukci rušivé události či situace a tím se tato situace zároveň odstraňuje. Sám S.Freud tvrdil, že pomocí hry realizujeme první kulturní a psychologické pokroky.

* Groos Karl (1861-1946), německý filosof estetik, psycholog a pedagog, profesor univerzity v Tübingenu. Chápal umění jako hru a formuloval své pojetí hry a jejího významu jako aktivity, jež přesahuje instinktivně biologické a společensky utilitární zřetele.

Hru u dětí přirovnával ke snům u dospělých - považoval ji za projev fantazie, která směřuje k uvolnění nerealizovaných přání a která slouží k opakování traumatizujícího zážitku. Hry, a zejména hry fiktivní a symbolické, jsou tedy v psychoanalýze využívány v diagnostice i terapii při zvládání obtíží, které jsou extrémně náročné a komplexní (Kotášková, 1969; Millarová, 1978; Severová, 1982; Bettelheim, 1988).

K S.Freudovi se přiklání i J.Wälder, který se domnívá, že při hře se objevuje tendence uspokojit touhu po libosti. Hra však podle něj může vycházet i z prožitků, které souvisejí s odnětím libosti. Přídavnou funkcí hry je pak zvládnutí takovéto situace v dovolené formě. Hra je podle J.Wäldera únikem z reality i z vnějších a vnitřních norem, jejím cílem je splnění nejrůznějších přání a fantazií.

E.Erikson tvrdí, že ve hře se dítě snaží opakovat, zvládnout nebo negovat určitou životní zkušenost. Hra podle něj dovoluje dítěti osvobození se od ega, hrou se navíc manifestují potřeby dítěte.

Hra může být vnímána pouze jako osvěžení a relaxace po pracovní činnosti. Tedy jako jakýsi kompenzační mechanismus, při kterém se člověk uvolňuje, nabírá další energii a osvěžení, aby se mohl dále věnovat serióznější činnosti. Tuto teorii zastával např. M.Lazarus.

Velice podrobně se hrou zabýval J.Piaget. Považoval hru za zvláštní formu životní činnosti dítěte, která je determinována určitým stupněm vývoje intelektu. Hra je podle něj integrální součástí vývoje inteligence, je to vývojově nutná, ale pouze přechodná forma činnosti dítěte. J.Piaget odmítá myšlenku, že by hra mohla plnit funkci učení. Tvrdí, že hra začíná, až když dítě činnost plně zvládlo. Opakování již naučené činnosti pak přináší dítěti radost. Hra má tedy podle něj jasně biologickou funkci, dochází při ní k aktivnímu opakování a experimentaci. Ve hře se navíc skutečnost přizpůsobuje potřebám dítěte (Kotášková, 1969; Millarová, 1978; Severová, 1982; Šulová, 2003).

3.2. Pojem hra v psychologii

Hře se věnují nejen děti a dospělí, ale objevuje se také u vyšších druhů zvířat, zejména u savců. M.Severová píše: „Hru chápeme jako specifickou formu činnosti prováděnou v nejrůznějších kulturních podmínkách i vyššími druhy zvířat, zejména mláďaty.“ (Severová, 1982, str. 12).

Pojmem hra bývá běžně označována velice rozsáhlá oblast aktivit. Hrou se může stát činnost zaměřená na jakýkoliv druh objektů, hra totiž nemá specifický obsah. Tuto nespecifičnost obsahu lze paradoxně považovat za jeden z mála specifických znaků her. Hra je však činností smysluplnou, přestože její smysl často není předem daný a vzniká až během hry. Dalším významným znakem hry je vykonávání určité činnosti kvůli ní samé, pro potěšení z této činnosti a ne kvůli dosažení cíle. Za hru v psychologii tedy považujeme tu činnost (fyzickou nebo psychickou), která je vykonávána jenom proto, že je libá a že **přináší dítěti** (i dospělému, pokud si ještě dovede hrát) **uspokojení sama o sobě**, bez vnějšího uloženého cíle, ať je to činnost sama o sobě příjemná, nebo i výrazně nepříjemná. Důležité je, že přináší reálný prožitek, pocit svobody a potěšení z toho být příčinou, vede ke zvládnutí zkušeností (Millarová, 1978; Severová, 1982; Šulová, 2003; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Někteří autoři, u nás například V. Příhoda, rozlišují kromě hry také experimentaci a to zvláště v počátečním období vývoje jedince. **Experimentace** podle V. Příhody vzniká sama ze situace, aniž by byl určen či znám nějaký cíl. Je naprosto nepředvídatelná. Na rozdíl od toho pro hru je typická úmyslnost, nějaký cíl a daleko větší souvislost. Je třeba dodat, že experimentace může někdy přecházet ve hru, jindy může hra degenerovat v experimentaci. Procvičování pohybů kojence s vlastním tělem nebo jednoduchými předměty, prostě opakování téže činnosti, považují tito autoři za experimentaci, ne ještě za hru, u níž je smysl předem dán (Příhoda, 1963; Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.2.1. Význam hry

Hra je základním činitelem vývoje, základní vývojovou potřebou. Jak již bylo řečeno v úvodu, hra je jednou z významných forem učení. Hra posiluje intelekt a rozvíjí jazyk, je důležitá pro schopnost vytvářet logické konstrukce a pro vytvoření vlastního obrazu světa. Ve hře dochází k opakování a procvičování nově osvojených dovedností, má tedy vliv nejen na vývoj činností, ale i na různé struktury osobnosti dítěte. Značný význam má hra při vývoji senzomotorických, exploračních, symbolických, myšlenkových a řečových projevů, při utváření sebepojetí, při regulování a diferenciaci emocí i při vyrovnávání napětí a přetížení (Kotášková: in Millarová, 1978; Severová, 1982; Bettelheim, 1988).

Při procesu socializace slouží dítěti hra k navazování kontaktů, ke kooperaci i soutěžení, k modelování reálných sociálních situací, k utváření vlastních rolí, ke zvnitřňování norem, podřizování se pravidlům apod. Hra je spontánním zkoušením dovedností spojeným s radostí. Uspokojuje potřebu činnosti i potřebu relaxace a uvolnění a přináší fantazijní uspokojení. Je zároveň přípravou na dospělé role. B.Bettleheim k tomuto říká: „Čím více dítě vážně prozkoumává možnosti, které se mu nabízejí a čím více rodiče podporují jeho úsilí, tím snadněji bude později schopno se rozhodnout pro kariéru, která mu bude vyhovovat nejlépe.“ (Bettleheim, 1988, str. 239). Děti totiž při hře napodobují své rodiče. Čím více je vidí při práci, tím je napodobování častější. Děti se tím učí chápat důležitost práce dospělých.

Neméně důležitá je role hry jako prostředku kompenzace nepříjemných zážitků a pocitů méněcennosti. Tento význam vyzdvihuje především psychoanalýza.

A konečně je také způsobem odhalování souvislostí a vztahů, tudíž dítěti usnadňuje poznávání a zvládnutí světa. To, co se odehrává v mysli dítěte, totiž determinuje jeho herní aktivity. Hra je jeho tajemným jazykem, umožňuje mu porozumět i komplexním problémům a nacházet řešení. Často se děti pomocí hry snaží porozumět okolnímu světu, tomu, co dělají dospělí apod.

Hra dítěte ale může mít význam i pro rodiče či jiné dospělé. Díky ní můžeme pochopit, jak dítě konstruuje svět, jaké má problémy, čím se zabývá, co chce být (Kotásková: in Millarová, 1978; Severová, 1982; Bettleheim, 1988; Langmeier et al. 2000).

3.2.2. Motivace ke hře

Motivy ke hře vidí každá z teorií her někde jinde. Ucelený přehled nabízí D.Borecký. Rozlišuje teorie (Borecký, 2005):

a) **redukcionistické** – ty spatřují motivaci ke hře ve vnějších příčinách. Dále je lze rozdělit na:

- 1) *teorie instinktivistické* – motivace je v minulosti, motivem jsou instinkty a pudy,
- 2) *teorie o přebytečné energii* – motivace je v přítomnosti, motivem je odreagování nadbytečné energie,
- 3) *předcvičování* – motivace je v budoucnosti, motivem je směřování k určitému cíli,

(Více o těchto teoriích výše v kapitole 3.1.1.)

- b) **restitutivní** – motivace ke hře je vnitřního rázu, motivy spočívají v tom, co hra znamená pro hrajícího si člověka.

Mnohé přístupy zdůrazňují emocionální podstatu hry. Motivace ke hře tedy může spočívat v jakési katarzi (očistění) a odreagování organismu od potlačené agresivity. Děti i dospělí často pocítují při hře uvolnění napětí, které by se mohlo projevit agresivitou vůči okolí (Šulová, 2003).

Obecně lze říci, že motivy ke hře jsou velmi různorodé. Mezi ty nejvýznamnější patří různá přání dítěte a celá řada jeho potřeb. Jedná se především o potřeby vývojové, potřeby učení, potřeby rozvíjet své vlohy a schopnosti, potřeby sociální či estetické. Motivem pro pohybové hry může být potěšení z fungování těla a procvičování svalů. Široká paleta motivů je také důvodem, proč existuje tolik druhů her.

Motivací ke hře však může být i snaha o odstranění nepříznivých faktorů, narušujících uspokojení výše zmiňovaných potřeb, anebo frustrace. V těchto případech slouží hra jako prostředek pro řešení konfliktů. Tento aspekt hry se využívá zejména v terapii, kde bývá hra pokládána za základní prostředek psychoterapeutického přístupu k dítěti a jeho problémům. B.Bettleheim v této souvislosti píše: „Psychoterapie se stala jedním z nejlepších prostředků, jak pomoci malým dětem překonat jejich emocionální obtíže.“ (Bettleheim, 1988, str. 186). U nás se této problematice věnuje např. V.Rezková (Severová, 1982; Mišurcová, Severová, 1997; Langmeier et al., 2000).

3.2.3. Působení hry na základní složky osobnosti

Hra působí na všechny složky osobnosti a to nejen v dětství, ale i během dalšího života. V **oblasti kognitivní** procvičuje postřeh, smysl pro detail, komplexnost vnímání, paměť, řečové dovednosti. Rozvíjí také tvořivost a fantazii, poskytuje alternativní formy učení, umožňuje získávat nové způsoby řešení problémů, inspiruje ke kladení nových otázek.

V **rovině motivačně-volní** poskytuje jednak trénink vůle, a dále i lepší sebezpoznání a pochopení vlastních hodnotových měřítek. Poskytuje navíc častější zpětnou vazbu a tím usnadňuje formování sebezpojetí.

V rovině **emocionální** sehrává hra významnou úlohu. Umožňuje odreagování silných kladných i záporných emocí. V tomto smyslu poskytuje i sama o sobě prožitek silných emocí – např. v oblasti adrenalinových sportů (Šulová, 2003).

3.3. Druhy hry

3.3.1. Klasifikace podle druhu hry

Vzhledem k tomu, že her existuje nepřehledné množství, lze najít v literatuře i množství nejrozličnějších rozdělení a klasifikací. Vzhledem k tématu své práce se přidržím klasifikace her podle V. Příhody, která se týká věku dětí do tří let. V. Příhoda rozlišuje (Příhoda, 1963):

- 1) **motorické hry** – mezi ně se řadí lokomoční pohyby, explorační hry, hry pohybové, hry senzomotorické a hry manipulační. Před nástupem plné volní regulace se objevují pouze kroutivé pohyby, typické jsou i náhlé výbuchy činnosti bez zjevné příčiny. V cca roce a půl přechází pouhá manipulace v konstruktivní hru, přičemž hranice s experimentací v tomto případě není zcela jasná. Změny jsou patrné s narůstajícím věkem, dochází k rozmnožení počtu her, přibývají i mizí specifické aktivity. V tomto období jsou senzomotorické hry ještě primitivní, dítě tluče do piana, troubí na trubku či píská na píšťalku,
- 2) **intelektuální hry** – děti si hrají vedle sebe, předměty však netvoří jednotu. Intelektuální hry se dají dělit ještě dále, a to na:
 - **funkční a námětové hry** – hry, ve kterých je dítě subjektem, tam patří např. hra na schovávanou (její počátek lze hledat už u nemluvňat),
 - **imitativní hry** – nápodoba se objevuje až ve druhém nebo třetím roce, poté však má řada her imitační charakter. Cílem těchto her je opakovat činnosti druhých stejným způsobem a ve stejné posloupnosti, jak se odehrály, proto mají děti obrovský zájem o hračky, které napodobují skutečnou věc. Děti napodobují nejrozličnější typy chování, většinou jde o hraní rolí a přehrávání

událostí. Nemluvnata dovedou napodobit jen tu činnost, kterou již sama zvládla, v jednom roce dokáže dítě napodobit všechny druhy pohybu a mezi 18. a 24. měsícem již přestávají potřebovat přítomnost modelu,

- ***fantastické hry*** – při nich je činnost prováděna jen jakoby, hrové předstírání se objevuje nejčastěji mezi 18 měsíci a 7-8 roky, kdy už je dítě schopno mluvit o předmětech v jejich nepřítomnosti a dorozumívat se pomocí jazyka nebo symbolů. Hrové předstírání vzniká jako směsice jevů skutečně prožitých a imaginárních, vytvořených kombinováním jednotlivých rysů mimo jejich původní kontext. Právě tato hra, vymyšlení si a fantazie jsou, jak již bylo zmíněno, často využívány v terapii. S.Millarová k tomu dodává: „Hrové předstírání nemá tedy jen jednu funkci. Dítě tak může experimentovat se svými emocemi, prozkoumávat je, zmenšovat strach, zvyšovat vlastní vzrušení, snažit se porozumět za pomoci názorného vyjádření pro ně záhadné události, osvěžovat si v paměti nejasnou vzpomínku, měnit ve fantazii události tak, aby byly pro ně příjemné.“ (Millarová 1978, str. 191). Fantastické hry lze ještě dále rozdělit na:

- a) *hry fiktivní* – hra s fiktivním vymyšleným předmětem, dítě používá při rituálech jiné předměty než používalo na začátku,
- b) *hry imaginativní* – stačí jednoduchý podnět, dítě si ho pak následně změní v jakýkoliv představovaný subjekt, mizí hranice mezi vnímáním a představováním, děti mají často i imaginárního přítele při hraní,

- ***konstruktivní hry*** – v tomto věku jsou vzácné (kvůli nedokonalé technice), pokud se nějaké objeví, tak je to hlavně hra s kostkami, hra v písku nebo hra s vodou, děti tohoto věku jsou obratnější ve hrách destruktivních,

3) **sociální hry** – společenský život dítěte začíná narozením, samo novorozeně však není iniciátorem sociální hry. Ve věku do tří let se objevují pouze hry, které pro ně vymyslí rodiče. O hře s vrstevníky pojednáváme detailněji na str.60 (Příhoda, 1963; Millarová, 1978).

Jednodušší rozdělení her nabízejí J.Langmeier s D.Krejčířovou. Rozlišují následující typy her (Langmeier, Krejčířová, 2006):

- *funkční či činnostní hry*, které slouží k procvičování tělesných funkcí,

- *konstrukční či realistické hry*, při kterých dochází ke konstrukci nových věcí ze specifického materiálu,
- *iluzivní hry*, kde jsou předměty užívány v přeneseném významu,
- *úkolové hry*, které obnášejí hraní rolí.

3.3.2. Klasifikace podle různých kritérií hry

Poněkud jinou klasifikaci her nabízejí ve své knize V. Mišurcová a M. Severová. Jedná se o rozdělení her z hlediska následujících kritérií (Mišurcová, Severová, 1997):

- 1) **kritérium subjektu hry** – hry lze rozlišit podle toho, kdo si hraje – zda lidé nebo zvířata, mláďata nebo dospělí, zda se jedná o hry individuální nebo skupinové,
- 2) **kritérium objektu hry** – objektem mohou být hračky, rostliny, zvířata, vlastní tělo, druzí lidé nebo třeba kulturní výtvoř,
- 3) **kritérium způsobu zacházení s objekty hry** – podle tohoto kritéria lze rozlišit:
 - hru praktickou – spočívající v manipulaci s hračkou,
 - hru poznávací – která zahrnuje prohlížení si a vyptávání se,
 - hru označovací – čímž je myšleno pojmenovávání všeho okolo,
 - hru symbolickou – kde jeden předmět či osoba zastupují druhý,
- 4) **kritérium motivace životního významu hry** – kde rozlišujeme:
 - hry motivované vývojovými potřebami (uchopování hraček, broukání, žvatlání, běhání, kreslení apod.),
 - hry uspokojující sociální potřeby (slovně-pohybové hry, mazlení, žertování),
 - hry umožňující náhradní uspokojení potřeb (symbolické hry s panenkami či loutkami, kreslení),
 - hry rekreační (běhání, koupání, hra s míčem).

Z uvedených výčtů lze vidět, že nejrozličnějších her je opravdu spousta (zde jsme se soustředili zejména na období do tří let věku) a jistě by se daly rozdělit do mnoha jiných skupin. Pro tuto práci bude asi cennější následující přehled her podle věku dítěte, přesto nám výše uvedená schémata druhů her mohou pomoci lépe se orientovat v následujícím textu.

3.4. Hra dětí v prvním roce života

Během prvního roku života je vývoj velice rychlý, postupně s věkem získává dítě další a další schopnosti a dovednosti. Je tedy potřeba rozčlenit toto období na menší celky. Přesto však musíme mít na paměti, že vývoj každého dítěte je naprosto individuální a proto jsou všechna následující věková vymezení pouze orientační. Tyto údaje vycházejí z dlouhodobých pozorování dětí a jsou tedy jakýmsi obecným průměrem, přesto se jednotlivé děti mohu od tohoto průměru značně lišit.

3.4.1. První měsíc

První měsíc života dítěte je obdobím **procvičování reflexů** a je otázkou, zda takovouto aktivitu lze vůbec považovat za hru. Dítě většinu času prospí, ve fázích bdělosti se objevují jen krátké úseky koncentrace pozornosti, dítě zatím není schopno se příliš zajímat o okolní svět. I tak se však v prvním měsíci objevují spontánní aktivity dítěte, které lze považovat za východisko hry. Počet těchto aktivit postupně stoupá, dochází k opakovanému provádění jednoduchých pohybových aktů, což lze snad považovat za jakýsi počátek hry.

Zlepšují se také poznávací percepční činnosti, významný je zejména vzestup zrakové a sluchové percepce. Zpěv či hudba vyvolají již u takto malých dětí naslouchání. Po **určitou dobu také sledují různé pestré hračky**, někdy se dokonce usmívají. Postupně se zvyšují sociální interakce, dítě začíná odlišovat osoby od okolí (Severová, 1982; Severová, Mišurcová, 1997; Sobotková, Dittrichová, 2006).

3.4.2. Druhý až třetí měsíc

Druhý a třetí měsíc lze nazvat stadiem primárních kruhových reakcí, což znamená opakování činnosti s různými orgány těla, nejčastěji s končetinami. Již zde se objevuje podstatný znak her, totiž potěšení z činnosti samé. V tomto období se také prodlužuje doba bdělosti, s čímž souvisí i **zvětšování zájmu o okolí**.

Dochází k pokroku ve vývoji zrakové percepce, což umožňuje dítěti zmocnit se předmětu očima a ve třetím měsíci dokonce někdy i rukama, což je základem pro **exploračně manipulační hru** – hraní s rukama, uchopování, sahání. Dochází ke spojování těchto aktivit, objevuje se i zaměření na osoby, úsměv a

broukání, tedy základní forma sociálních her. Všechny tyto činnosti zjevně přinášejí dítěti radost. Bývají považovány za elementární formu her, která je však omezena především na vnímání (Koch, 1979; Severová, 1982; Šulová, 2004; Sobotková, Dittrichová, 2006).

3.4.3. Čtvrtý až osmý měsíc

Toto období je stadiem sekundárních kruhových reakcí, opakuje se činnost s různými předměty. Nejvýznamnější jsou v tomto věku exploračně manipulační aktivity, dítě působí na objekty se zaujetím. Je schopno fixovat předmět a sahat po něm, v pátém měsíci oběma rukama, v šestém už jen jednou rukou. Zprvu zkoumá uchopené předměty jen krátce, posléze déle a aktivněji. Také s nimi jednoduše manipuluje: bouchá předmětem o podložku, třese s ním, vkládá ho do úst, kouše, přendává ho z ruky do ruky, otáčí s ním, bouchá dvěma předměty o sebe, mačká pískací hračky, muchlá a trhá papír. Důležité je, že dítě se takto zaměstnává již samo, hlavní je pro něj činnost sama. O jaký předmět se jedná, je dítěti celkem jedno. Tyto činnosti jsou zatím jen jednoduché, dochází k **reprodukcí náhodně objeveného schématu činnosti**, dítě pozoruje, jaký účinek jeho činnost měla. Lze zde tedy stále ještě hovořit o experimentaci jako předchůdkyni hry.

Mezi 6. a 8. měsícem se rozvíjí i lokomotorika, jsou patrné významné pokroky ve zvládnutí tělesných poloh, objevuje se lezení, plazení a sed s oporou, čímž se významně mění obzor dítěte a hra se obohacuje o mnoho nových podnětů.

Atraktivními objekty jsou pro dítě lidé, vztahuje k nim ručičky, má zájem o žertování, při interakci se objevuje smích či fňukání. V 8. měsíci podává dospělému hračku, ucukává s ní, chce, aby se dospělý objevil a zase schovával. Hra „bubu-kuk“ je pro dítě významná z hlediska pochopení trvalosti předmětu v čase. Děti také rády poslouchají zpěv a hudbu, objevují se u nich i rytmické pohyby. Při klasických slovních hříčkách jsou děti stále aktivnější (Příhoda, 1963; Koch, 1979; Severová, 1982; Severová, Mišurcová, 1997; Šulová, 2004; Langmeier, Krejčířová, 2006; Sobotková, Dittrichová, 2006).

3.4.4. Devátý až dvanáctý měsíc

Mezi devátým a dvanáctým měsícem dochází k přechodu k terciálním kruhovým reakcím, dítě je schopno určovat cíle své činnosti nezávisle na ní. Je to období **intenzivní explorace a manipulace**. Úchop se mění na klešťový, dítě je schopno uchopit i menší ležící předměty. Již dobře působí rukou či předmětem na jiný předmět, objevuje vztahy mezi nimi – točí kolečkem, klikou, otáčí klíčem, stiskne tlačítko, tleská, ťuká předměty o sebe, přitahuje hračky na provázku, pokládá a staví předměty, otevírá, vyprazdňuje a plní krabice, zásuvky či nádoby. Typický je zájem o detaily a drobné předměty, oblíbená je hra s různými materiály (voda, písek, hadříky, listy).

Hra v tomto období zahrnuje stále specifitější činnosti. Děti jsou již schopny **napodobovací, fiktivní a zobrazovací hry**, dochází ke hře s hračkovými modely. Právě tyto hry berou děti velice vážně. Potřebují také dostatek příležitostí k napodobování.

Dítě se také lépe orientuje ve svém prostředí a zahajuje **sociální komunikaci**. Má rádo žertovné i jiné hříčky, básničky, písničky. Prohlížení obrázků se objevuje zatím jen zřídka. Při těchto hrách je dítě zatím spíše pasivní, ale projevuje se u něj očekávání a hry doprovází hlasitou vokalizací. Je schopno pohybu na slovní výzvu – „paci, paci“, „ukaz, jak jsi veliký“ (Příhoda, 1963; Koch, 1979; Severová, 1982; Severová, Mišurcová, 1997; Šulová, 2004; Langmeier, Krejčířová, 2006; Sobotková, Dittrichová, 2006).

3.5. Hra dětí ve druhém roce života

3.5.1. Třináctý až osmnáctý měsíc

V tomto období se plně rozvíjejí terciální kruhové reakce, dítě hledá nové způsoby činnosti k dosažení určitých cílů, rozlišuje již mezi prostředkem a cílem. Toto období je rozhodujícím mezníkem ve vývoji psychologie řízení činnosti dítěte, jelikož se objevují první kroky a první slova. V jednom roce dítě rozlišuje mezi předměty podle jejich vlastností a zachází s různými věcmi různým způsobem. Ohmatává je, otáčí, otevírá a zavírá, rozbíjí je, přenáší z místa na místo. Je schopno i jednoduché konstruktivní hry – montování, skládání, přitahování hračky za provázek,

sestavování (věž ze tří kostek), zasazování věcí do sebe. Předmětem hravého zaměstnání se stává chůze – dítě leze do schodů a dolů, leze na vyvýšené předměty, překračuje práh, chodí po kládě, chodí pozpátku apod.

Oblíbenou hrou je napodobování druhých osob i nových věcí. **Napodobování** přechází ke specifickým hrám, dítě se snaží o reálnou nápodobu. Mohou to být hry homogenní, kde jde o jeden způsob hry s určitým objektem – např. sestavování kostek, nebo hry heterogenní, u kterých existují různá schémata specifických činností, které dítě s předmětem předvádí – např. s hrnečkem předvádí pití, vaření nebo přelévání. Dítě začíná napodobovat některé činnosti – čtení, kouření, domácí práce, chová a krmí psa, medvídka nebo panenku.

U dětí v tomto věku prudce stoupá zájem o osoby, užívají totiž čím dál více komunikačních prostředků. Díky aktivnímu osvojování řeči se také často věnuje hře označovací, tj. pojmenovávání, má rádo říkanky, do nichž začíná doplňovat slova. S dospělými rádo žertuje, či hraje na schovávanou.

Hry jsou již daleko **komplexnější**, je obvyklé, že si dítě hraje s hračkou, kterou současně pojmenovává, požádá dospělého o pomoc, může se na něj obrátit s určitým sdělením – dochází tak k rozvíjení několika kapacit současně (Příhoda, 1963; Severová, 1982; Šulová, 2004; Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.5.2. Devatenáctý až čtyřicetý měsíc

Mezi šestnáctým měsícem a druhým rokem získává již dítě vhled, rozvíjí se jeho sémiotická funkce. Je schopno vytvářet si názorné obrazy a překračovat rámec přítomnosti. Dále se rozvíjejí lokomoční hry - schovávaní se, cviky, chůze, běh, kutálení, prolézání. Explorace je dlouhotrvající a více strukturovaná, manipulace přesnější – otevírání a zavírání, zasouvání předmětů do sebe. S různými předměty hraje i **konstrukční hry** – staví věž z kostek, přesypává písek, vylívá a cáká vodu, vysypává věci z nádob.

Co se týká zobrazovacích her, převažují v tomto období **hry s modely**. Děti mají zájem o provádění různých činností, které souvisejí s péčí o ně samé – oblékání, česání, obouování. Další oblíbenou činností je pozorování zvířat a osob, děti se seznamují s řadou nových činností i s věcnými objekty, které jim slouží jako vzory k nápodobě.

U dětí v tomto období je již pevně vypracován obraz známých osob, chápou jednotlivá sdělení i sociální odezvy na své chování. Samy zahajují sociální interakci, ze sociálních her je to především žertování, které mají rády a samy se již snaží jednoduchým způsobem žertovat. Zjevný je i pokrok ve vývoji řeči, označují i složitější situace a děje, k označování objektů připojují různé sociální odezvy.

V tomto věku se rozvíjí představivost, objevují se první kresebné pokusy, zatím je to čmárání na volné ploše. Děti také začínají samy reprodukovat jednoduché písničky a říkanky snaží se i o jednoduché taneční hry. Vzrůstá jejich zájem o prohlížení knížek, o říkanky a písničky (Příhoda, 1963; Severová, 1982; Severová, Mišurcová, 1997; Šulová, 2004).

3.6. Hra dětí ve třetím roce života

Ve třetím roce života dítěte se nadále rozvíjí sémiotická neboli symbolická funkce, která dítěti umožňuje vytvoření psychické reprezentace reálné skutečnosti. To přináší schopnost označovat objekty pomocí znaků či symbolů. Rozvíjející se schopnost psychické reprezentace znamená zároveň schopnost dítěte překračovat rámec přítomnosti jak do minulosti, tak i do budoucnosti. S tím významně souvisí i vývoj paměti. Díky těmto pokrokům je dítě schopno oddálené nápodoby a reprodukce komplexních vzorců chování, které hojně využívá při své hře.

Činnost dítěte se stává útwarem složeným z jednotek, kterých je stále větší počet, hra má tedy **složitější strukturu** a také delší trvání. V tomto období převažují činnosti, jejichž základem je zmiňovaná sémiotická funkce (Příhoda, 1963; Severová, 1982; Severová, Mišurcová, 1997; Šulová, 2004; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Pokračuje také aktivní osvojování řeči, která je nyní využívána jako hlavní komunikační prostředek. Typické pro děti tohoto věku je označování, které není nikomu adresováno a které provází téměř všechny hry. Dítě při hře používá již celé věty nebo dokonce dialogy, s řečí experimentuje – například si samo odpovídá.

Časté jsou činnosti zaměřené na osoby. Díky pozorování a zmiňované oddálené nápodobě dítě poznává nejrůznější sociální role, objevují se i první **úlohové hry**, pro které je typické zobrazování významných sociálních vztahů mezi lidmi – např. hra na maminku a dítě, hra na prodavače, učitele apod. Součástí všech těchto

her jsou samozřejmě dialogy. Ze sociálních her je to opět žertování, děti často samy tvoří vtipy – pomocí absurdního spojování objektů s neadekvátními funkcemi.

Poznávání objektů a působení na ně je již značně rozvinuto, k těmto hrám přidává dítě pojmenování a komplexnější komentáře. Stále oblíbené jsou explorační a manipulační hry, děti však již zachází s hračkami naprosto specifickým způsobem. Jsou schopny vybírat předměty a řadit je podle druhu, skládat a nakládat na auto. Mají rády **konstruktivní hry** – stavění věží, zdí, mostů či ohrádek z kostek, hru s plastelínou, pískem či vodou. Při napodobování si rády hrají se skutečnými užitkovými předměty, což jim umožňuje přibližování se reálné situaci.

Zobrazovací hry nejsou již tak frekventované, tvoří pouze určité články v jednotkách ostatních her. Pokud se objeví, tak jsou to většinou hry s hračkovými modely nebo hry symbolické, hry s předstíráním a hry fiktivní se objevují jen ojediněle. Při provádění těchto her se dítě nezaměřuje na reálnou skutečnost, ale na její zobrazení.

Pro **estetické hry** je typická aktivita a realizace vlastních programů. Objevují se komplexnější celky činností – poslouchání písniček, básniček, pohádek, prohlížení obrázků. Dítě je již schopno i samostatné reprodukce či produkce – zpívá, hraje na hudební nástroje, kreslí.

Nelze zapomenout na **lokomoční hry** – běhání, vyskakování, vylézání, slézání či zalézání jsou stále oblíbenými činnostmi dětí v tomto věku. Začínají si hrát i s míčem – ve dvou letech ho kutálejí, ve třech letech ho hází a pokoušejí se ho chytit (Příhoda, 1963; Severová, 1982; Severová, Mišurcová, 1997; Šulová, 2004; Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.7. Hra se sourozenci a vrstevníky

Zpočátku se hra s druhými lidmi týká zejména dospělých osob. Již kolem šesti týdnů věku se objevuje u dítěte úsměv a známky radosti z přítomnosti druhých. Zároveň probíhá intenzivní explorace osob. V jednom roce již má značná část her imitační charakter, batole má radost, když může dělat to, co dělají ti, které nejlépe zná.

Děti si hrají nejprve samy – **samostatná hra**, ale již mezi pátým až sedmým měsícem se usmívají i na ostatní děti, snaží se jich dotýkat, ale nechťejí si

navzájem měnit hračky. Mezi šestým a dvanáctým měsícem dochází mezi dětmi k četnějším kontaktům, nabízejí si hračky a vyjadřují si více citů.

Ve dvou letech se již objevuje **paralelní hra** – děti si hrají vedle sebe, ale ne spolu. Vzájemná interakce dětí spočívá v krátkých výměnách pozornosti, podávají si hračky, usmívají se na sebe, oslovují se, hrají si podobným způsobem, ale každé zvlášť. Narůstají také konflikty, to když se děti snaží získat hračku nebo pozornost dospělých.

Teprve koncem třetího roku lze mluvit o **kooperativní hře** – děti si začínají hrát spolu, jejich hry mají čím dál tím více ráz spolupráce či soupeření. Děti v tomto věku potřebují mít někoho, s kým si mohou hrát. Strach a ostych v neznámé situaci ale přispívají k tomu, že nejmladší děti ke hře druhých jen přihlížejí, nedělají nic, nebo si hrají samostatně. Velikost skupiny, v níž si děti hrají, s věkem stále vzrůstá. Ve třech letech se již také začínají objevovat mezipohlavní rozdíly (Millarová, 1978; Šulová, 2004; Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.8. Hra s rodiči

Hra s rodiči má pro dítě význam již od nejranějšího věku. Rejstřík rodičů zahrnuje hravé elementy, které dobře usnadňují a podporují aktivity kojence. Rodiče mají tendenci opakovat a variovat nejzřetelnější mimické, gestikulační, kinetické a hlasové vzorce. Ty slouží k vyvolávání pozornosti a vzbuzování pozitivních citů a pozitivně naladěného stavu bdělosti. Hrové obměny v průběhu interakcí jsou pro dítě bohatým zdrojem sebeuspokojení. Rodiče, kteří věnují při hře pozornost jen dítěti, mají schopnost zachytit a odpovědět na klíčové signály v chování dítěte, rozpoznat jeho připravenost k reagování, hranici tolerance, obtíže a sílu, frustraci z bezprostředního neúspěchu a uspokojení, když jsou jeho očekávání splněna. Rodiče se při hře s dítětem naučí předvídat, co dítě dokáže zvládnout samo a kdy potřebuje jejich pomoc. Vyhnou se tak přehnané stimulaci. Rodiče děti přivádějí ke hře a dávají jim předměty. Ideální je pokud si hrají tak, aby je děti mohly pozorovat, napodobovat a učit se od nich (Dittrichová et al., 2004).

Hra s rodiči je **zralejší, rozličnější a strukturovanější** než hra s vrstevníky. Soudí se, že účast rodičů při hře zvyšuje úroveň symbolické reprezentace ve hře dětí. Rodiče hru obohacují a činí ji zábavnější a delší. Rodiče by si měli uvědomovat potřeby, anticipace a přání, které dítě vyjadřuje hrou. Snaha

nasměrovat pozornost k předmětu, o který dítě nejeví zájem, není pro hru dítěte dobrá. Naopak reakce na zjevný zájem rozšiřují schopnosti dítěte, nastolují pocit uspokojení a motivují děti k dalšímu prozkoumávání, čímž přispívají k rozvoji jeho mentálních schopností.

Čím více jsou rodiče emočně angažováni do hry, tím více hra přináší jejich vzájemnému vztahu s dítětem. Jak píše J.Dittrichová et al., **hra rodičů zjevně působí příznivě na duševní a sociální růst dítěte a je dobrým příkladem, jak se malá investice do rodičovství vyplácí** (Stevenson, 1988; Bettelheim, 1988; Dittrichová et al., 2004).

4. SPECIFIKA MATEŘSKÉ HRY

V první kapitole jsem poukázala na některá specifika mateřské role, ve třetí kapitole jsem pak uvedla, že hra je jednou z aktivit, jíž dítě věnuje podstatnou část svého dne. Lze tedy předpokládat, že by se rozdíly mezi otcem a matkou měly projevit při hře s dítětem. Touto problematikou se již výzkumníci, zejména v zahraničí, zabývali, a tak v následujících dvou kapitolách uvedu některé výsledky těchto studií.

Než se budu věnovat mateřské hře jako takové, podívám se nejprve, jaká jsou specifika mateřského didaktického stylu a mateřské mluvy. Oboje s hrou úzce souvisí – během hry totiž matka dítě učí nejrůznějším dovednostem, a to právě zejména v období do tří let dítěte. Mateřská mluva s dítětem pak hru nejen ovlivňuje, ale rozdíly mezi otcovskou a mateřskou mluvou lze právě při hře velmi dobře pozorovat.

4.1. Didaktický styl matky

Didaktickým nebo také rodičovským stylem rozumíme způsob, jakým rodič dítě vychovává a učí. Dříve rodičovská role náležela pouze matkám. Se zapojením otce se ukazuje, že otcovský přístup se v tomto směru od přístupu mateřského poněkud liší.

Matky jsou laskavější a jsou ochotnější poskytnout dítěti radu a pomoc. Pokud si dítě neví s problémem rady, matky mají větší tendenci pomoci mu nalézt nebo mu přímo ukázat možná řešení. Matky také více než otcové poskytují nasměrování a povzbuzení. Častěji dítěti kladou otázky a zároveň mu nabízejí vysvětlení pro něj neznámých věcí a jevů. Pokud je dítě ve své činnosti neúspěšné, matky nezvyšují tlak na řešení a hledání problému. Při řešení úkolu matky děti méně vedou. Děti jsou pak při řešení úkolu s matkou iniciativnější nežli ve stejné situaci s otcem (Frankel, Rollins, 1983; LeCamus, 2000; Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003).

J. LeCamus uvádí, že při úkolu – čtení pohádky s dvouletým dítětem matky udržují rovnovážný stav mezi momenty určenými dle instrukce čtení a momenty, kdy má dítě možnost explarovat a produkovat nové chování (LeCamus, 2000).

I v didaktickém stylu matky se projevuje snaha o zachování bezpečí a stability, jak jsem o ní mluvila v první kapitole. Co se didaktického stylu týká, zdá se, že specifická role matky tkví v poskytnutí pocitu bezpečí a vyhýbání se destabilizaci již získaných dovedností, při stálé stimulaci dítěte. Rozdíly se ještě více projevují v situaci, kdy jsou přítomni oba rodiče. Matky ve většině případů poskytují dětem emoční podporu a povzbuzení (Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003).

4.2. Mateřská mluva

Jak jsem uvedla na str.32 oba rodiče intuitivně přizpůsobují svou řeč dítěti. Mluvíme o tzv. řeči zaměřené na dítě (child directed speech). Otec i matka při komunikaci s dítětem shodně zjednodušují svou řeč a přizpůsobují ji rostoucím řečovým schopnostem dítěte. Výsledky posledních výzkumů však ukazují, že se oba rodiče liší nejen v interakčních stylech a v didaktickém chování, ale také v tom, jak se svými dětmi mluví (Šulová, 2006).

Matka je, jak se zdá, pro dítě snazším konverzačním partnerem než otec. Při rozhovoru s dítětem totiž neuplatňuje tolik pro dítě obtížných slov. Navíc jsou **matky citlivější na lingvistickou úroveň svého dítěte** a citlivěji mu svou řeč přizpůsobují. Ukazuje se však, že ve způsobu kladení otázek, ani v dalších aspektech týkajících se strukturální stránky řeči nejsou mezi řečí otce a matky patrné významnější rozdíly (Šulová, 2006).

Matky podle všeho rozumějí svým dětem lépe než otcové (Wiest, Kruppe in: Šulová, 2006). Dle mého názoru je to opět proto, že tráví s dítětem více času a tudíž s ním mluví častěji a déle.

4.3. Hra matka – dítě ve vodním prostředí

Francouzský vývojový psycholog J.LeCamus se dlouhodobě zabýval jak otcovskou problematikou, tak herními interakcemi dítěte s matkou a s otcem. Se svými spolupracovníky detailně zkoumal tyto interakce ve vodním prostředí. Jelikož považují tuto oblast v problematice herních interakcí za specifickou, ale zároveň velmi zajímavou, uvádím ji ve zvláštní podkapitole.

J.LeCamus považuje vodní aktivity malého dítěte za nový objekt studia ve vývojové psychologii. Výzkumy francouzské skupiny, kterou vedl, navazují na předešlé studie podobného rázu, které poukázaly na některé zajímavé výsledky. Záznamy chování chlapce v období 8-11 měsíců jeho věku s rodiči ve vodním prostředí ukázaly, že otec stimuluje dítě dvakrát více než matka. Na matku se dítě naopak obrací častěji, pokud potřebuje poskytnout oporu a bezpečí (Simbille in: LeCamus et al., 1994). Obdobná studie chlapce ve věku 8-12 měsíců zkoumala navíc druh stimulace ze strany rodiče. Byla rozlišena stimulace: taktilní, pomocí opory, pomocí objektu a nepřímá. Otec se opět ukázal jako více stimulující, bylo však zřejmé, že dokáže dítěti poskytnout něhu, pomoc a ochranu. Matka v této studii dávala velkou přednost stimulaci pomocí objektu před zbývajícími třemi druhy stimulace (Emorine in: LeCamus et al., 1994). Konečně bylo také zjištěno, že otec a matka se neliší v používání kanálů taktilní a verbální komunikace, nicméně ukázala se preference otců pro interakci těsnou a silovou, zatímco matky používaly spíše distální jazykovou interakci a byly u nich patrné častější změny v interakci (Yogman in: LeCamus et al., 1994).

Výzkumná otázka tedy zněla: Můžeme zaznamenat rozdíly mezi chováním otce a matky k malému dítěti ve vodním prostředí? Výzkumný vzorek tvořilo 9 dětí ve věku 6-12 měsíců a jejich rodiče ve věku 26-35 let, pocházející z podobného socio-profesního prostředí. Byly sledovány interakce v bazénu během klouzání na tobogánu a následného ponořování dítěte do vody. Pro analýzu interakcí byly definovány následující kategorie (LeCamus et al., 1994):

- neverbální komunikace (úsměvy, mimika, pohledy, ...),

- verbální komunikace (řeč, zpěv, nelingvistická vokalizace),
- vzdálenost (velmi těsná: tělo na tělo, těsná: do 50 cm, vzdálená: nad 50 cm),
- držení dítěte (směrem k sobě, směrem od sebe),
- tělesné kontakty (herní, citové a kontakty za určitým účelem),
- herní chování na dálku (způsoby upoutávání pozornosti),
- používání objektů.

4.3.1. Výsledky pozorování interakcí matka - dítě

Studie přinesla následující poznatky. V používání mimiky se matky od otců příliš neliší. Rozdíly jsou ale patrné uvnitř této kategorie, matky nedělají tolik grimas jako otcové. Daleko více používají lingvistických znaků a to jak vizuálních, tak verbálních, více také na dítě mluví. Svě dítě častěji nosí a dávají přednost těsnějšímu držení dítěte. Dítě drží nejčastěji v podpaží a orientují ho většinou tváří k sobě. Díky tomu, že dítě více nosí, mají s ním také **častější tělesný kontakt**. Druh jejich vzájemného kontaktu lze hodnotit hlavně jako citový (např. hlazení) a účelový (např. podání hračky). Výsledky v kategorii vzdálenosti potvrdily předchozí pozorování - **matky drží dítě daleko těsněji u sebe** než otcové. Herní aktivity matek byly méně fyzické, více regulativní a konvenční. Matky více než otcové užívaly hračky a jiné podnětné předměty (LeCamus et al., 1994).

Další výzkumy pak ukázaly, že matky se v bazénu přemísťují méně často a pomaleji. Omezují se na menší prostor než otcové. Matky se obecně nacházejí velmi blízko svého dítěte, v interakci tváří v tvář. Jsou více ochraňující a své chování častěji obměňují (Pêcheux in: LeCamus et al., 1994).

4.4. Specifika mateřské hry

Vzhledem k tomu, že matka většinou tráví s dítětem více času, více si i s dítětem hraje. Pokud však čas strávený hrou převedeme na poměr k celkovému času strávenému s dítětem, zjistíme, že **matka tráví hrou méně času** než otec (Parke, Tinsley, 1981). Pro matku je totiž více typické poskytování péče, emoční podpory a uspokojování potřeb dítěte. Během krmení, přebalování či oblékání se samozřejmě herní projevy také objevují, ale nejsou primárním cílem interakce. S těmito pečovatelskými interakcemi také zřejmě souvisí fakt, že matky během hry

děti více chovají (Lamb, 1981; Lewis et al., 1981; Parsons, Bales in: Lewis et al., 1981; Bridges et al., 1988).

Pro hru matek je typická jemná a opakující se vokalizace. Matky na dítě při hře více mluví a vokalizují. Také dítě mluví více na matku než na otce. M.Lamb natáčel 51 rodin s osmiměsíčním dítětem při jejich domácích interakcích a došel k závěru, že **matky častěji děti chovaly, nakláněly se k nim, vokalizovaly, usmívaly se a projevovaly city** než otcové (Parke, Tinsley, 1981; Lamb, 1982; Liddell et al., 1987; Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Hry matek jsou oproti hrám otců **více konzervativní**. Matky dávají častěji přednost vizuální stimulaci a rytmiickým hrám. Více času **věnují intelektuálním, sociálním hrám a také verbálním a didaktickým hrám**. M.Stevensonová při pozorování 32 rodin v laboratorní herně zjistila, že matky preferují naučné hry (pojmenovávání předmětů, barev, odpovídání na otázky, ukazování) před jinými druhy her. Stejně tak se ukázalo, že děti se těmito hrám věnují častěji s matkou než s otcem (Lewis et al., 1981; Parke, Tinsley, 1981; Stevenson, 1988; LeCamus, 2000; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Pokud se věnují fyzickým hrám, tak jsou to spíše hry konvenční (Kolo kolo mlýnský) a motorické (skákání, běhání). S.Isleyová pozorovala 116 dětí ve věku 4;9 – 6;5 let při fyzické hře s matkou a s otcem v laboratoři bez hraček. Zjistila, že matky dětem v této situaci nejčastěji zpívají písničky, ukazují jim cviky nebo se věnují hře s prsty či s rukama (Lewis et al., 1981; Parke, Tinsley, 1981; Isley, 1999).

Pro hry matek jsou typické **plynulejší a pozvolné přechody mezi jednotlivými aktivitami**. Matky navíc často užívají repertoár opakujících se aktivit (Šulová, 2004; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Matky jsou více zapojeny do budování předstíracích her dětí, jsou schopny dítěti poskytnout dramatické podněty. Bylo zjištěno, že matčina účast ve hře pozitivně ovlivňuje představivost a fantazii dětí (Levine, 1988; Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003).

Hračky používá matka častěji než otec, a to zejména při pozorovacích hrách. Při hře s hračkou dokáže lépe udržet pozornost dítěte než otec (Parke, Tinsley, 1981; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Na matku se dítě více obrací, pokud má hlad, strach nebo je unavené. Více ji vyhledává, je-li ve stresu, či potřebuje-li emoční podporu a povzbuzení. Ženy totiž obecně bývají v interpersonálních vztazích citlivější a empatičtější než muži (Lamb, 1981; Lewis et al. 1981).

Přestože na výše uvedených charakteristikách mateřské hry se většina autorů shoduje, objevily se i výsledky studií, které se více či méně liší. F.Hunter zjistil, že se otec a matka ve vokalizaci na dítě neliší, a dále, že je to naopak otec, který užívá při hře více hraček (Hunter, 1987). Někteří autoři jako např. M.Stevensonová nebo Ch.Liddellová pak považují hru matky a otce s dítětem za velmi podobnou a rozdíly za nepodstatné (Liddell, 1987; Stevenson, 1988).

5. SPECIFIKA OTCOVSKÉ HRY

V čem je tedy interakce otce s dítětem odlišná? Opět se podíváme, stejně jako u matky, nejen na herní interakce, ale také na didaktický styl otce, na specifika jeho mluvy s dítětem i na to, jaká je jeho hra s dítětem ve vodním prostředí. Všude tam lze spatřovat více či méně patrné odlišnosti.

5.1. Didaktický styl otce

Jak jsem uvedla na str.62 otcův didaktický styl je od stylu matky odlišný. Otec má především **tendenci stimulovat dítě, aby našlo řešení samo**, bez pomoci dospělého, čímž ho učí spoléhat se na vlastní síly. Otcové jsou méně ochotní než matky poskytnout dítěti pomoc, častěji odmítají řešit problémy místo dítěte. Právě odmítnutím pomoci a tlakem na dítě, aby hledalo samo řešení, podporují jeho nezávislost a růst autonomie. Otcové více než matky poskytují dítěti informace a vedou ho k vytrvalosti (LeCamus, 2000; Labrell in: Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003; Šulová, 2004).

Při stejném úkolu, který jsem uvedla u matky – tedy čtení pohádky s dvouletým dítětem, se otcové více než matky soustředí na cíl zadaného úkolu, tedy

čtení samotné. Častěji se snaží udržet pozornost dítěte u tohoto úkolu a potlačují jiné chování dítěte (LeCamus, 2000).

V didaktickém stylu otce je opět patrná jeho snaha o aktivaci a podněcování dítěte. Specifika otcovské role tedy v této oblasti spočívají v povzbuzování dítěte k dosažení úspěchu vlastními silami, i za cenu přechodného selhání. Tato role je v odborné literatuře nazývána „**the father's challenging role**“. Tím mám na mysli, že otec podněcuje dítě k zajímavým, ale možná i obtížnějším řešením. Tyto charakteristiky otce se opět více projevují v přítomnosti obou rodičů. Jak jsem řekla, matka poskytuje dítěti emoční podporu, otec pak přebírá akčně zaměřené role (Lamb, Lewis, Labrell in: Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003; Šulová, 2006).

M. Frankel a T. Rollins zkoumali 36 rodin, kde cílem bylo naučit děti ve věku 5-6 let obrázky puzzle. Ukázalo se, že interakce otec – dítě je téměř stejná jako interakce matka – dítě a že se liší spíše dle pohlaví dítěte. Přesto i zde se objevily rozdíly mezi matkami a otci. Matky daleko více než otcové vysvětlovaly, otcové pak poskytovali dětem více souhlasu a nesouhlasu a zpětné vazby celkově (Frankel, Rollins, 1983).

5.2. Otcovská mluva

Dle mnohých odborných studií je otec pro dítě daleko **složitějším a náročnějším komunikačním partnerem** než matka. V hovoru užívá více vzácnějších slov než těch obvyklých, která tvoří slovník dítěte. Jeho řeč je tedy pro dítě náročnější na porozumění. Pokud hovoříme o udržení rozhovoru, **otec hovoří s dítětem méně** a nepřijímá takovou zodpovědnost za udržení rozhovoru s dítětem jako matka (LeCamus, 2000; Šulová, 2006).

Otcové mají větší tendenci užívat v řeči s dítětem žádosti a příkazy. Častěji než matky také nereagují na otázky dítěte (LeCamus, 2000). Na straně otce byl ve většině výzkumů nalezen větší počet žádostí o vyjasnění, z čehož plyne, že **otec má větší těžkosti dítěti porozumět** (Šulová, 2006).

Lze shrnout, že otcové ke svým dětem mluví méně než matky, vyměňují si s nimi kratší dialogy, dovolují méně konverzačních obměn než matky, méně odpovídají na dětské výroky než matky (Perlmann in: Šulová, 2006).

V souvislosti s vlivem a významem otcovské řeči zmiňuje L.Šulová **Gleasonovu hypotézu mostu**. Podle této teorie, právě díky menšímu vyladění otce na dětskou řeč, je dítě nuceno se víc snažit, své promluvy opakovat, vysvětlovat, musí umět méně angažovaného otce zaujmout. Lingvistická interakce otec – dítě neprobíhá tak lehce jako ta s matkou, ale právě proto je dítě díky ní posunováno k vyšším výkonům. Otcův více didaktický styl tak může mít kladný vliv na rostoucí slovní zásobu a vůbec na vyvíjející se kognitivní kapacitu dítěte obecně. Tím navíc díky otci dochází i k usnadnění komunikace dítěte mimo rodinu obecně (Šulová, 2004, 2006).

5.3. Hra otec – dítě ve vodním prostředí

Z francouzské studie zabývající se herními interakcemi rodičů s šesti až dvanáctiměsíčním dítětem (více viz str.64) vyplynuly i typické znaky otcovské interakce.

Ukázalo se, že muži více než ženy používají neverbální signály, zejména grimasy. Na děti obecně méně mluví, ale objevují se u nich častěji než u žen výkřiky. Dítě nosí méně než matky, častěji ho drží na ruce a jen volným způsobem, nemají s ním tak těsný fyzický kontakt. Dítě na rozdíl od matek orientují spíše ven do prostoru než na sebe. Tělesný kontakt otců je častěji herního nebo účelového charakteru. Otcové daleko častěji dávají přednost herním interakcím na dálku. Objekty používají více pro upoutání pozornosti. Jejich **herní aktivity jsou více fyzické, dynamické a stimulující**, odehrávají se ve větší vzdálenosti od dítěte než je tomu v případě interakce dítě – matka. Otec dítě při hře více pošťuchuje a používá méně konvenční objekty (LeCamus et al., 1994).

Další studie pak ukázaly, že otcové se daleko častěji než matky v bazénu přemísťují a ve vodě i okolo ní využívají veškerý prostor, který je jim k dispozici. I u otce hraje tělesný kontakt s dítětem významnou roli, ale jiným způsobem než u matky. Otec si s dítětem více hraje a dává přednost větší vzdálenosti od dítěte. Na dítě pak více gestikuluje, neustále hledá a vynalézá způsoby, jak dítě rozesmát a pobavit ho. Je více expanzivní a stimulující. To vše podtrhuje význam herní aktivity ve vztahu otec – dítě. Lze tvrdit, že **skrze hru podporuje otec nezávislost a autonomii dítěte** (Pêcheux in: LeCamus et al., 1994).

5.4. Specifika otcovské hry

Otcové **věnují hře více času** stráveného s dítětem než matky. Pro hru otců jsou typické **kratší, ale častější interakce**. Jejich hry jsou častěji nepravidelné a nárazové. M.Lamb tvrdí, že děti, a zejména chlapci, dávají přednost hře s otcem, další výzkumy (Belsky, 1979; Liddell, 1987) tyto závěry ale nepotvrdily (Lamb, 1981; Parke, Tinsley, 1981; LeCamus, 2000; Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003).

Hra otců se více než hra matek liší dle pohlaví dítěte (Parsons, Bales in: Lewis et al., 1981; Kruper, Užgiris in: Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003).

Otcové se věnují častěji než matky **fyzické hře** a hrám v opozici (simulovaný boj), jsou více orientováni na akci. Mají tendenci být autoritativnější či hravější s určitým agresivním nábojem. Ve studii S.Isleyové, kde bylo sledováno 116 dětí a jejich rodičů během hry bez hraček v laboratoři, se otcové věnovali zejména divokým fyzickým hrám, zápasení, honění, házení dítěte a podobným činnostem. Tímto způsobem hry otcové zvyšují respekt dítěte k pravidlům a protivníkovi. J.LeCamus dokonce tvrdí, že kvalita vztahů s vrstevníky pozitivně korelovala s několika charakteristikami otcovského herního chování, zejména s emočním zaujetím a chutí k fyzické hře u otců (Lamb, 1981; Isley, 1999; LeCamus, 2000; Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003;). Při fyzické hře s otcem děti jen velmi zřídka projevují negativní emoce a pokud se tak děje, je to většinou způsobeno přítomností nejisté a úzkostné matky (Šulová, 2004).

Hra otce s dítětem má také **větší tempo**, objevuje se v ní **více náhlých změn a nečekaných zvrátů**. Škádlením a pokusy o destabilizaci nutí otec dítě adaptovat se na nové, vynalézat nová řešení. Otec povzbuzuje dítě k prozkoumávání neznámého a riskantního, čímž ho učí, jak čelit nejistotě a vidět nebezpečí. (LeCamus, 2000; Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Otcové při hře s dítětem **neužívají tolik hračky** jako matky (Parke, Tinsley, 1981).

Otcové více napodobují předřečové projevy dítěte a více se angažují v chování, při kterém dotykovými podněty aktivují dítě ke hře. Dávají přednost taktilní a kinestetické stimulaci. Hra s otcem vyvolává u dětí více pozitivních emocí

a děti jsou také na iniciaci hry ze strany otce i více responzivní (LeCamus, 2000; Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Na otce se děti obrací, pokud jsou relaxované, nejsou ve stresu a zejména pokud se nudí, či touží po akci a dobrodružství (Lamb, 1981; Lewis et al., 1981; Šulová 2004).

Řada autorů spatřuje **největší význam hry s otcem v rozvoji afektivních dovedností a sociálních kompetencí dítěte**. J.Langmeier a D.Krejčířová píše: „Kvalita interakce otce a dítěte je pak zřejmě také důležitou determinantou další sociální reaktivity dítěte. Významný je zejména fakt, že v emočně více aktivující hře s otcem se dítě lépe učí rozpoznávat a vysílat emoční signály během sociální interakce, učí se tedy emoční komunikaci i jejímu významu pro druhé.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, str.66). J.LeCamus dodává, že hra s otcem učí děti hodnotě komunikace jejich vlastních citů a požívání těchto signálů při regulaci sociálního chování druhých. Také se tím děti učí přesně dešifrovat sociální a afektivní zprávy ostatních partnerů. Podle něj lze tedy mluvit o vlivu hry s otcem na sociální integraci dítěte (LeCamus, 2000).

5.5. Příčiny rozdílů mezi matkami a otci

Jaké jsou příčiny rozdílů mezi matkami a otci se snažil mimo jiné zjistit i M.Lamb. V domácím prostředí natácel interakce 51 švédských rodin s osmiměsíčními dětmi, z nichž 17 bylo netradičních – to znamená, že otec byl primárním pečovatelem. Cílem studie bylo zjistit, zda se pečující otcové chovají spíše jako nepečující otcové, což by svědčilo pro biologickou podmíněnost odlišnosti otců a matek, nebo jako pečující matky, což by hovořilo pro podmíněnost sociální. Výsledky studie ukázaly, že genderová příslušnost má větší vliv na rodičovské chování než jedincova angažovanost v péči o dítě nebo jeho/její sexuální role. Matky a otcové se chovají charakteristicky odlišným způsobem. Tyto styly nejsou ovlivněny aktuálními rolemi, nejdou ani ovlivnit změnami v tradičních rodinách. Byly totiž hluboce internalizovány během let socializace a vytváření sexuálních role předcházející rodičovství. Mohou také být biologického původu (Lamb, 1982).

E.Bakalář se v úvodu své práce zaměřuje především na slabé stránky mužů. Tvrdí, že muži mají na rozdíl od žen mezery v oblasti sociální inteligence, kam patří

komunikační dovednosti, schopnost předvídat jednání druhých, schopnost rozpoznat přetvářku a lež, empatie, všímavost a paměť na události a lidi a konečně také znalost přirozenosti člověka.

Dále pak uvádí, že rodičovství je tendencí vštěpovat dítěti důležité postoje, hodnoty, životní styly, zvyky, dovednosti a způsoby jednání. Každý z rodičů chce, aby dítě kráčelo v jeho šlépějích. Pokud je manželský vztah harmonický, spor rodičů v tomto směru není tak významný. Otec je však podle něj v tomto směru v nevýhodném a zranitelnějším postavení, protože tráví s dítětem méně času a jeho dovednosti v přesvědčování a ovlivňování jsou slabší (Bakalář, 2002)

R.Y.Permann a J.B. Gleason se pokusili shrnout možné příčiny rozdílů mezi matkou a otcem (Perlmann, Gleason in: Šulová, 2004):

- 1) **rozdíl pohlaví či rozdíl role** – otcovské chování je diktováno sociálním tlakem přisuzovaným společností otcovské roli. Muži pečující o děti spontánně projevují chování blízké mateřskému,
- 2) **status muže** – mužova tendence užívat rozkazu a být méně zdvořilý může být interpretována jako důsledek jeho silnějšího sociálnějiho statutu ve společnosti,
- 3) **verbální styl muže** – muži ve výzkumech vykazovali méně hovoru než ženy, tudíž jejich interakční styl může být považován za méně verbální. Roli můžou hrát i pohlavní rozdíly v jazykových schopnostech, nebo stereotypie přisuzování hovornosti ženám,
- 4) **self koncept otce** – otec může pojímat svou roli sekundárního pečovatele vůči dítěti jako speciální a spíše instruktivní než tu, kde je třeba být pozorný k narážkám a signálům dítěte,
- 5) **otcův omezený čas strávený s dětmi** – otec je méně vystaven dětské řeči, má méně společných zážitků a méně o dětech ví,
- 6) **kontext interakce otec-dítě** – lze najít rozdíly v interakci za přítomnosti matky a výzkumníků, otec se chová jinak, pokud je s dítětem sám.

Jisté je, že otec není matka. Každý z rodičů poskytuje dítěti jiné typy zkušeností a interakcí. Jak jsem ukázala v teoretické části práce, matka dává přednost tradičním hrám a konvenčním interakcím. Její role spočívá především v poskytování péče dítěti, v zajištění bezpečného, láskyplného prostředí. Otec se angažuje

především v herních a fyzicky stimulujících interakcích, dítě podněcuje a aktivuje a připravuje ho nejrůznějšími způsoby na přechod do společnosti.

Povaha této dvojí stimulace tvoří základ rozdílnosti a komplementarity funkcí a je pro zdravý psychický vývoj dítěte nesmírně důležitá (LeCamus et al., 1994; Šulová, 2004).

EMPIRICKÁ ČÁST

I. ÚVOD

V empirické části své diplomové práce jsem se pokusila v návaznosti na teoretickou část práce zmapovat některá specifika otcovské a mateřské hry tak, jak se projevují v praxi – tedy přímo ve hře s dítětem. Cílem výzkumu bylo poukázat na některé významné rozdíly mezi hrou matek a hrou otců s dítětem do tří let věku, ale též na rozdíly mezi hrou takto starého dítěte s otcem a s matkou. Zejména jsem se zaměřila na pohledy a úsměvy, které si děti a rodiče navzájem věnují, dále na množství vokalizace vyprodukované během herní interakce jednotlivými účastníky, na manipulaci s hračkami a preferenci jednotlivých hraček, na motorickou aktivitu během hry a konečně také na vzájemný fyzický kontakt. Zároveň jsem se pokusila alespoň částečně postihnout vývojové změny v herních interakcích ročních, dvouletých a tříletých dětí s jejich rodiči.

Vzhledem k tomu, že tato diplomová práce je součástí grantového úkolu GA ČR č.406/01/220, převzala jsem základní nastavení tohoto projektu. Pozorovala jsem děti ve věku 12, 24 a 36 měsíců při hře zvlášť s otcem a zvlášť s matkou. Hra se odehrávala v domácím prostředí, se standardizovaným setem hraček. Interakce byly zaznamenávány na video pomocí jedné pohyblivé kamery. Videozáznamy měly délku pět minut. Následně byly z těchto záznamů vybrány dvouminutové nahrávky a analyzovány pomocí počítačového programu V.I.P. Kategorie pozorování byly již předem dány projektem. Pokusila jsem se o kvantitativní analýzu těchto nahrávek, ale kde to bylo důležité, přidala jsem i kvalitativní popis interakcí.

Na základě zpracování teoretické části této práce a svých zkušeností s pořizováním a analýzou videozáznamů herních interakcí pro empirickou část práce jsem stanovila následující **hypotézy**, které jsem se pokusila ve svém výzkumu alespoň částečně ověřit:

Matky se na děti dívají více než otcové.

Matky s dětmi vokalizují více než otcové.

Matky se na děti usmívají více než otcové.

Matky jsou s dítětem více ve fyzickém kontaktu než otcové.

Otcové manipulují s hračkami méně než matky.

Děti jsou motoricky aktivnější ve hře s otci než ve hře s matkami.

II. POPIS METODY

Pro získávání dat k empirické části této práce jsem zvolila metodu **pozorování** herních interakcí ročních, dvouletých a tříletých dětí s jejich matkami a otci.

Pozorování patří k základním technikám sběru dat. Spočívá v záměrném a plánovitém vnímání, které je cílevědomě zaměřeno k dosažení určitého cíle. Rozlišujeme dvě základní strategie pozorování:

- a) *izomorfní deskripce* – pozorovatel se snaží zaznamenávat celý pozorovaný tok chování ve všech jeho projevech a přirozené následnosti – tak, jak za sebou jednotlivé děje či úkony následovaly,
- b) *reduktivní deskripce* – je častěji užívaným způsobem provádění pozorování. Jejím cílem je zařadit jednotlivé specifické projevy do společných větších významových jednotek – do kategorií.

Co se týká způsobu zaznamenávání dat, to je závislé právě na strategii pozorování. Pro izomorfní deskripci jsou zaznamenávána všechna dostupná a uchopitelná data – v tom pořadí a v těch jedinečných podobách, ve kterých byla pozorována. Pro reduktivní deskripci je charakteristické používání kategoriálních schémat. Pozorované jednotky chování budou zakódované do předem připravených kategorií, v jejichž rámci potom můžeme zaznamenávat frekvenci výskytu určité skupiny pozorovaných jevů, nebo můžeme registrovat čas trvání výskytu určité jednotky chování (Ferjenčík, 2000; Svoboda et al., 2001).

Metodu pozorování jsem zvolila z toho důvodu, že umožňuje sledování interakcí v domácím prostředí. Ve svém výzkumu jsem využila zejména reduktivní deskripci, tedy řazení událostí do jednotlivých předem daných kategorií. Jako způsob zaznamenávání jsem zvolila registrování času trvání jednotlivých jednotek chování.

Pro analýzu herního chování je totiž směrodatnější, jak dlouho se např. matka na dítě dívá, než kolikrát se na něj podívá.

Metoda pozorování má řadu předností i nedostatků. Mezi přednosti patří její komplexnost, velká informativní hodnota a její nenáročnost na pomůcky, mezi nedostatky pak omezení na přítomnost a možnost zachycení pouze vnějších projevů lidského chování, ne vnitřních psychických procesů. Pozorování s sebou nese i jistá rizika, ať už se jedná o možnost chyb na straně pozorovatele či problémy se záznamem pozorovaného chování (Ferjenčík, 2000; Svoboda et al., 2001).

Abych se těmto chybám co nejvíce vyhnula, využila jsem pro záznam pozorované situace video. **Videozáznam** je v současném psychologickém výzkumu velmi populární, umožňuje totiž i několikeré opakování nebo zastavení pozorované situace a výzkumník tak má možnost zachytit detaily nebo situace, které by mu mohly při přímém pozorování pouhým okem uniknout. Zároveň umožňuje konzultovat pozorované chování s jinými odborníky, případně pak, jako v mém případě, snazší analýzu dat přímo v počítačovém programu.

III. VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný vzorek tvoří **12 dětí a jejich rodiče** – tedy 12 rodin. Hlavním kritériem pro zařazení rodin do výzkumného vzorku byl věk dítěte. Aby data mohla být alespoň částečně zobecňována a porovnávána, byl věk dítěte přesně vymezen, a to následovně:

roční děti: 12 měsíců \pm 1 měsíc

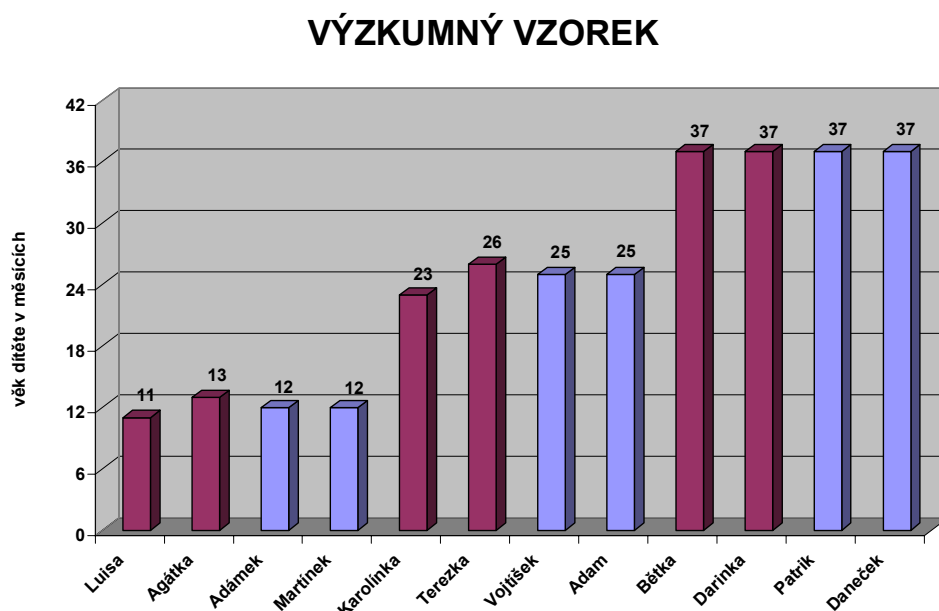
dvouleté děti: 24 \pm 2 měsíce

tříleté děti: 36 \pm 2 měsíce

U ročních dětí je interval záměrně stanoven menší, vzhledem k rychlejšímu tempu jejich vývoje.

Další kritéria pro zařazení do výzkumného vzorku byla následující: úplná, vlastní rodina a ochota spolupracovat a nechat se natáčet.

Vzorek se skládá ze 4 ročních, 4 dvouletých a 4 tříletých dětí, navíc vždy dvou dívek a dvou chlapců pro každou věkovou úroveň. Rozložení dětí dle věku v měsících a dle pohlaví (chlapci – modrá, dívky – vínová) ukazuje následující graf.



Vzhledem k tomu, že nebylo snadné sehnat rodiny podle takto přesně stanovených kritérií, zvolila jsem pro jejich zařazování do výzkumu **techniku sněhové koule** (snowball technique).

Ta spočívá v navázání kontaktu s některými osobami z cílové populace, kteří pak zprostředkují setkání s dalšími členy dané populace – až do získání počtu zkoumaných osob ve vzorku. Tento druh výběru lze uplatnit jen v populacích, pro které je charakteristická určitá vnitřní struktura s propojenými sítěmi vztahů (Ferjenčík, 2000).

Nejprve jsem tedy zařadila do výzkumu své známé s dětmi, kteří mi pak doporučili další rodiny ze svého sociálního okolí, které splňovaly výše uvedená kritéria. Všechny rodiny proto pocházejí z Prahy nebo Středočeského kraje.

Zkoumaný vzorek tedy vzhledem ke způsobu jeho výběru není zcela reprezentativní.

Charakteristiky výzkumného vzorku jsou uvedeny v následující tabulce:

jméno dítěte	pohlaví dítěte (F/M)	věk dítěte v době natáčení (v měsících)	místo v bytě/domě, kde bylo natáčeno	město
Luisa	F	11	obývací pokoj	Praha
Agátka	F	13	obývací pokoj	Praha
Adámek	M	12	obývací pokoj	Praha
Martínek	M	12	dětský pokoj	Kladno
Karolínka	F	23	ložnice	Statenice
Tereška	F	26	obývací pokoj	Praha
Vojtíšek	M	25	obývací pokoj	Praha
Adam	M	25	dětský pokoj	Nižbor
Běťka	F	37	ložnice	Praha
Darinka	F	37	obývací pokoj	Praha
Patrik	M	37	obývací pokoj	Praha
Daneček	M	37	dětský pokoj	Kladno

IV. PRŮBĚH SBĚRU DAT

Sběr dat probíhal od ledna do září 2007. Vytipované rodiny byly nejprve osloveny s prosbou o spolupráci. Byl jim vysvětlen cíl práce a také průběh natáčení. Zejména bylo rodičům zdůrazněno zajištění anonymity získaných dat. Z dvanácti oslovených rodin, souhlasily s účastí na výzkumu všechny. Následně byl domluven termín natáčení tak, aby:

- věk dítěte v době natáčení spadal do stanovených kritérií,
- čas natáčení vyhovoval všem zúčastněným, tj. aby byli přítomni oba rodiče,
- doba natáčení respektovala běžný denní režim dítěte, tj. aby natáčení probíhalo v době, kdy je dítě normálně bdělé a aktivní.

Natáčení probíhala po ústním souhlasu rodičů, v domácím prostředí dítěte, dle času stanoveného rodiči. Odehrávala se v místnosti, kde si dítě běžně hraje a která byla zároveň vhodná pro natáčení (dostatek prostoru a světla). Rodiče si mohli vybrat, kdo se bude s dítětem natáčet jako první. Pokud se nerozhodli, snažila jsem se, aby se otcové a matky střídali, aby jejich pořadí při natáčení nehrálo roli.

S každým z rodičů byl pořízen záznam herní interakce o délce 5 minut. Videozáznam byl pořizován na jednu digitální kameru, u natáčení jsem kromě rodiče a dítěte byla přítomna jen já.

Pro natáčení byl používán standardizovaný set hraček. Složení setu hraček bylo převzato z francouzského výzkumu (Zaouche-Gaudron, 2000). Jedná se o tyto hračky:

Bubínek – barevný kovový bubínek s paličkami

Látkový míček – měkký látkový míček

Tamburína – barevná plastová tamburína s obrázkem

Kostky – plastová otevírací kostka, do které se zasouvají kostky geometrických tvarů

Kuličky – barevné dřevěné kuličky, které se přesouvají po drátech připevněných k dřevěné desce

Knížka – omyvatelná knížka bez textu, jeden obrázek na stránku

Leporelo – „Utíkej, Káčo, utíkej“ od Josefa Lady

Telefon – plastový telefon ve tvaru auta se sluchátkem a kolečkem na vytáčení čísel

Fotografie jednotlivých hraček jsou uvedeny v příloze č. I.

Roční děti měly při hře k dispozici pouze kostky a látkový míček, stejně jak to bylo nastaveno již ve francouzském výzkumu. Tyto dvě hračky jsou součástí celého setu, zároveň však respektují úroveň kognitivního a motorického vývoje ročního dítěte. Celý set hraček by pro takto staré dítě byl příliš velkým množstvím podnětů.

Před natáčením dostali rodiče instrukci, aby si s dítětem hráli tak, jak jsou normálně zvyklí, a aby během hry používali pouze mnou přinesené hračky. Dostali prostor pro dotazy, bylo jim řečeno, že během natáčení jim nebudou zodpovězeny žádné otázky.

V místnosti, kde probíhalo natáčení, byly hračky položeny na zem. Natáčení začalo příchodem rodiče s dítětem do místnosti a bylo ukončeno na můj

slovní pokyn. Po pěti minutách se tedy rodiče vyměnili. Pokud to bylo potřeba, byla mezi natáčeními malá pauza, nutná pro znovuzískání pozornosti dítěte.

V. ZPRACOVÁNÍ DAT

Z natočených pěti minut byly pro analýzu vybrány vždy pouze dvě minuty. To proto, aby interakce probíhaly ve stabilizované a klidové fázi kontaktu dítěte s rodičem. Na začátku natáčení totiž chvíli trvá, než se rodič a dítě usadí, v místnosti je zvýšený hluk, děti se mohou navíc stydět, či být naopak nadšené z nových hraček. Na konci natáčení může být dítě zase unavené.

Videozáznamy byly zpracovány pomocí **počítačového programu V.I.P.** (Video Interactive Processor), který speciálně pro tento grantový výzkum vytvořil T.Hrdlička. Vychází z programu INTERACT, který pro videoanalýzu používal H.Papoušek. Tento program byl určen pro analýzu záznamů interakce matek s nejmenšími dětmi, které byly upoutány do sedačky a téměř vůbec se tedy nepohybovaly. Analýzy byly prováděny jen z hlediska několika kategorií.

Pro náš výzkum se program INTERACT ukázal jako nedostatečný. Děti v našem výzkumu jsou totiž mobilní a daleko více se pohybují. Pro analýzu hry navíc používáme několikanásobně větší počet různorodých kategorií. Konečně se též posunul technický vývoj, který v současnosti nabízí nové možnosti.

Program V.I.P. umožňuje analyzovat videozáznamy z hlediska celé řady kategorií a zaznamenávat tyto kategorie v průběhu sledování videozáznamu. To přináší řadu výhod. Videozáznam lze kdykoliv zastavit, opakovat, či posunout dopředu nebo zpět. Kategorie pozorování jsou v programu předem nastaveny a jsou jim přiděleny jednotlivé klávesy. Kdykoliv pak pozorovatel při sledování videozáznamu zaznamená dané chování, zaregistruje ho pomocí stisku klávesy. Časové údaje pak program přebírá přímo z videozáznamu.

Program V.I.P. dále umožňuje několik druhů vyhodnocení dat, včetně grafů a časových os. Zaznamenává jak počet výskytu jednotlivých kategorií, tak i jejich časovou délku. Data lze navíc poměrně snadno převést i do jiného programu, např. MS Excel a dále zpracovávat. Tento postup jsem při zpracování dat využila i já.

Pro svůj výzkum jsem přejala již přednastavené kategorie pozorování, které byly převzaty z francouzského výzkumu (Zaouche-Gaudron, 2000). Jedná se o následujících sedm hlavních kategorií:

POHLED

VOKALIZACE

FYZICKÝ KONTAKT

POSTOJ

MOTORIKA

MANIPULACE S HRAČKOU

EMOCE

Každá z těchto hlavních kategorií se dělí do dalších podkategorií, jejichž detailní přehled uvádím v příloze II. Kromě toho je analyzovaná činnost ještě rozdělována dle:

- a) **subjektu** činnosti: otec, matka, dítě,
- b) **předmětu**, na který je činnost zaměřena: kamera, zem, hračky (u kategorie manipulace s hračkou dále rozlišujeme jednotlivé hračky), ostatní,
- c) **objektu** činnosti: otec, matka, dítě, zem, ostatní.

Podle mého názoru tyto kategorie velmi dobře vystihují oblasti interakce rodič – dítě. Všechny videozáznamy jsem analyzovala z hlediska všech kategorií, aby mohly být i dále použity v grantovém výzkumu. Pro účely této práce, tedy pro analýzu herních interakcí, nebudu používat kategorii POSTOJ. Jak se ukázalo, rozdíly v postoji při hře rodičů s dětmi nelze jednoduše kvantifikovat. Někaký postoj vůči druhému totiž každý z partnerů zaujímá po celou dobu hry. Pokud bychom měli porovnávat jednotlivé postoje, přibyla by nám celá řada kategorií. Pokud je to tedy pro danou situaci důležité, zmíním postoj v popisu ke grafům u jednotlivých výsledků.

Kromě videoanalýzy umožňuje program V.I.P. i zjištění reliability. V případě metody pozorování zjišťujeme reliabilitu pomocí shody dvou pozorovatelů. Míru shody získáme korelací výsledků analýz pozorování dvou nebo více nezávislých pozorovatelů. Jednoduše řečeno zjistíme, nakolik se shodují či liší

výsledky zaznamenané v jednotlivých kategoriích u dvou pozorovatelů. Výsledkem je **koeficient shody Cohenova Kappa**. Ten lze vypočítat podle vzorce:

$$K = (P_{obs} - P_{exp}) / (1 - P_{exp})$$

Kde: **K**.....koeficient shody Cohenova Kappa

P_{obs}.....skutečná shoda pozorovatelů

P_{exp}.....očekávaná náhodná shoda pozorovatelů

Hodnota koeficientu Cohenova Kappa se může pohybovat v intervalu od 0 (žádná shoda) do 1 (úplná shoda).

Program V.I.P. umožňuje při výpočtu koeficientu shody Cohenova Kappa nastavení tolerance (v sekundách), to znamená, že si můžeme nastavit, jak přesné údaje bude brát program při výpočtu Cohenova Kappa v úvahu. Tolerance s hodnotou 1s by znamenala, že za shodné budou považovány záznamy, jejichž začátky a konce se neliší o více jak jednu vteřinu. Nebo umí program V.I.P. sám vypočítat optimální toleranci pro dvě konkrétní srovnávací nahrávky, tedy ideální přesnost s jakou pak obě analýzy porovnává.

VI. VÝSLEDKY A INTERPRETACE

Data získaná z programu V.I.P. jsem převedla do MS Excel. Zajímaly mě jednak rozdíly mezi otci a matkami a jednak rozdíly u dětí při hře s otcem a při hře s matkou. Sledovala jsem je z hlediska následujících kategorií:

- **pohled** na druhého partnera interakce, tedy dítě nebo otce nebo matku,
- **vokalizace** během hry,
- **úsmev** během hry. Do této kategorie jsem zařadila jak kategorii „úsmev“, tak i „směje se“ z programu V.I.P. Program v této kategorii nerozlišuje předmět, tedy na co, či na koho se subjekt usmívá,
- **manipulace s hračkou**,

- **preference hraček**, tj. kolik času subjekt věnuje manipulaci s jednotlivými hračkami,
- **motorická aktivita**,
- vzájemný **fyzický kontakt** s druhým partnerem interakce. Zde jsem nerozlišovala, kdo se dotýká a kdo je dotýkaný, protože např. v případě, kdy dítě sedí rodiči na klíně, je to velmi obtížné. Proto se údaje u dětí shodují s údaji u rodičů a výsledky v této kategorii uvádím vždy až na konec.

Tyto kategorie jsem nejprve popsala jednotlivě u každého ročního dítěte, pak souhrnně u všech ročních dětí, stejně tak jsem postupovala v případě dětí dvouletých a tříletých. Na závěr jsem popsala celý výzkumný soubor a pokusila jsem se i o porovnání jednotlivých věkových kategorií, tedy o jakýsi vývojový pohled. Ve všech případech jsem rozlišila jak rozdíly mezi rodiči, tak rozdíly dítěte při hře s matkou a s otcem. Rozdíly dle pohlaví dítěte nebyly v tomto výzkumu zkoumány. Popsané výsledky jsou ilustrovány grafy, ve kterých jsou uvedeny přesné hodnoty pozorovaných kategorií. Veškeré zdrojové excelové tabulky uvádím v příloze III.

U jednotlivých dětí uvádím výsledky všech kategorií v jednom grafu. Graf zobrazující rozdíly mezi matkou a otcem při hře s dítětem je nadepsán „Rodiče s ...“, graf zobrazující rozdíly při hře dítěte s matkou a s otcem „... s rodiči“, kde tečky jsou nahrazeny jménem dítěte. U ročních, dvouletých a tříletých dětí celkově, u celého souboru a u vývojového pohledu uvádím zvláštní graf ke každé z kategorií. Grafy jsou v těchto případech nadepsány názvem kategorie. Zvláštní graf ke každé z kategorií by bylo možné uvádět i u každého dítěte, text by pak ale byl příliš dlouhý a náročný na čtení. Pro názornost uvádím možnost tohoto zpracování v příloze IV.

Pro přehlednost jsou grafy barevně odlišené. Matky mají vínovou, otcové modrou barvu. Děti při hře s matkou žlutou a při hře s otcem světle zelenou barvu. Vzájemný fyzický kontakt dítěte s matkou má oranžovou, dítěte s otcem pak tmavě zelenou barvu.

Grafy s výsledky jednotlivých dětí jsou zobrazené v měřítku dvou minut, grafy ročních, dvouletých a tříletých dětí a vývojový graf v měřítku osmi minut, celkový graf v měřítku čtyřiceti minut, tedy tak aby maximum odpovídalo celkové pozorované době. Ve všech grafech jsou uvedeny naměřené hodnoty.

V rámci vyhodnocování nahrávek byla také provedena shoda pozorovatelů. Jednu náhodně vybranou nahrávku (Vojtíšek s maminkou) vyhodnotili dva nezávislí pozorovatelé. Pomocí programu V.I.P. byl vypočítán koeficient shody Cohena Kappa. Jeho hodnota je 0,74 při optimální toleranci 1,53 s. Vzhledem k tomu, že maximální hodnota koeficientu shody je 1, jedná se tedy o relativně vysokou shodu mezi pozorovateli. Tolerance 1,53 pak ukazuje přesnost s jakou byl koeficient shody zjišťován.

Pro tento projekt je charakteristická detailní analýza nahrávek a velké množství kategorií a jejich vzájemné kombinování. Mezi některými kategoriemi je často jen těsný rozdíl (např.: drží – drží směrem k, zvedá – nadzvedává). Navíc se mohou objevit druhy chování, které je lze jen obtížně zařadit do předem nastavených kategorií. Často tedy záleží pouze na výzkumníkovi, jakou kategorii pro dané chování zvolí, což může následně způsobit rozdíly mezi jednotlivými pozorovateli.

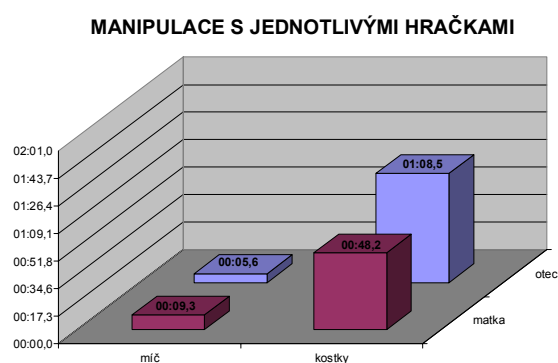
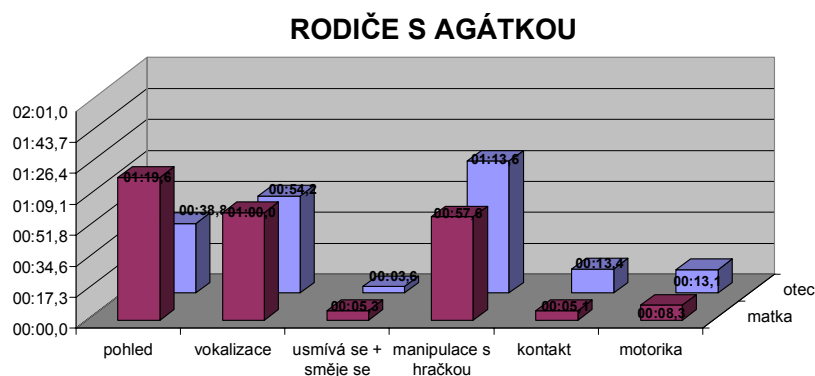
VI.1.Roční děti

VI.1.1. Agátka

Rozdíly mezi otcem a matkou při hře s dítětem

Během hry se na Agátku dívá matka daleko více než otec. Ten věnuje pohled spíše hračkám. Oba rodiče vokalizují* na dítě zhruba stejně, matka jen nepatrně více. Oba mluví téměř polovinu pozorované doby. Oba také pojmenovávají hračky a objekty. Při hře s Agátkou se usmívá více matka, ale opět jen nepatrně. Oba rodiče se usmívají převážně na dítě. S hračkou manipuluje více otec, ale rozdíl od matky není příliš velký. Matka si téměř tři čtvrtě minuty hraje s Agátkou s míčkem, podává jí ho a Agátka ho hází na zem. Pak přejdou ke hře s kostkami, ale těch se matka dotýká hlavně pokud Agátka potřebuje pomoc. Otec naopak hrou s kostkami tráví více času, aktivně je Agátce podává a pomáhá jí najít správný otvor. S míčkem manipuluje více matka, ale jen nepatrně. Při hře s Agátkou je otec motoricky více aktivnější než matka.

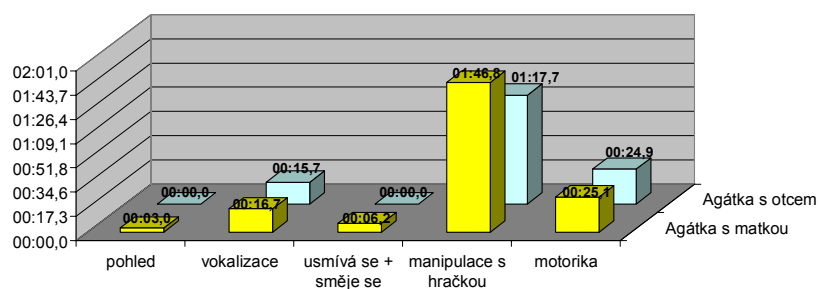
* **vokalizací** rozumíme souhrnně veškeré zvuky, které daná osoba vydává (kategorie vokalizace zahrnuje následující podkategorie: mluví, vydává zvuky, pojmenovává hračky, pojmenovává objekty)



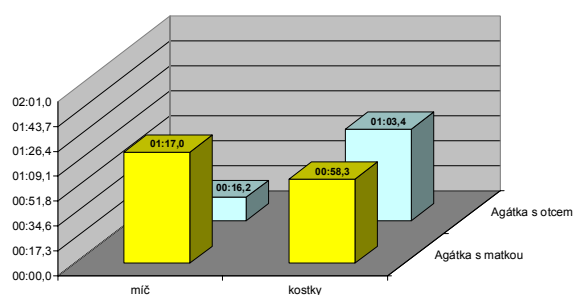
Rozdíly při hře dítěte s otcem a při hře s matkou

Na otce se Agátka nedívá během hry vůbec, na matku se podívá jen dvakrát, na malou chvíli. Poprvé když matce podává míček, po druhé hned potom, když s ním matka třese. Agátka se tedy téměř po celou dobu dívá na hračky. S oběma rodiči vokalizuje Agátka téměř stejně. Při hře s matkou se objevuje častější vokalizace na hračky. Agátka se při hře s otcem neusmívá vůbec, při hře s matkou se usmívá dvakrát – jednou na matku, jednou na kytičku nakreslenou na kostce s tvary. Agátka daleko více manipuluje s hračkami při hře s matkou než při hře s otcem. Při hře s matkou dává Agátka přednost míčku před kostkami, s otcem si naopak více hraje s kostkami. Agátka je téměř stejně motoricky aktivní při hře s matkou, jako při hře s otcem.

AGÁTKA S RODIČI

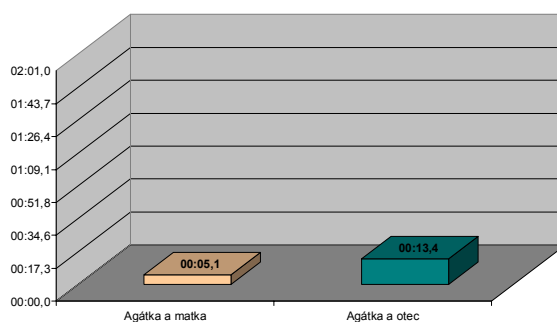


MANIPULACE S JEDNOTLIVÝMI HRAČKAMI



Ve vzájemném fyzickém kontaktu je Agátka více s otcem než s matkou, ale rozdíl není nijak velký. Otec se dotýkal Agátky vždy, když ji podával kostičku. Navíc o něj byla Agátka chvíli opřená.

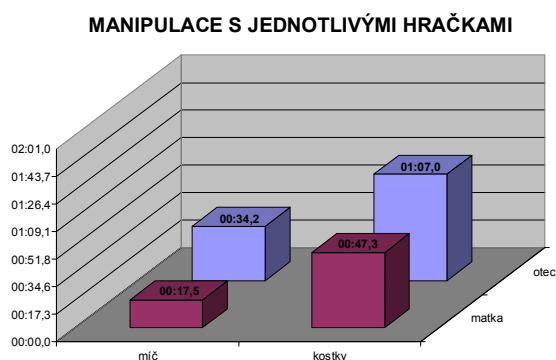
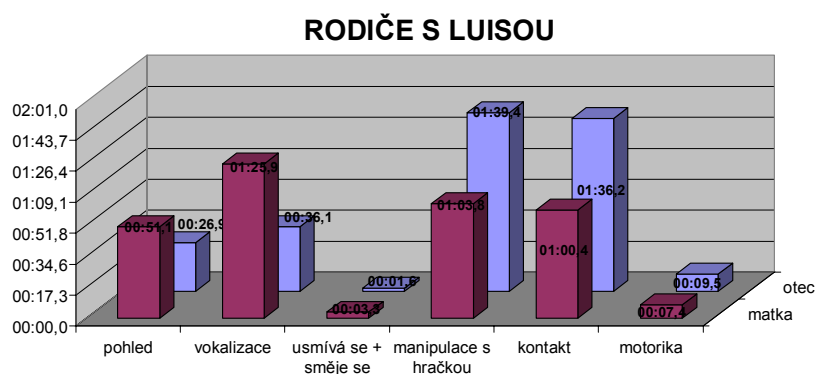
FYZICKÝ KONTAKT



VI.1.2. Luisa

Rozdíly mezi otcem a matkou při hře s dítětem

Matka se na Luisu při hře dívá více než otec, téměř dvakrát tolik. Otec se více než matka dívá během hry na hračky. Matka při hře s Luisou také daleko více než otec vokalizuje. Na dítě mluví téměř pětkrát více než otec. Otec pak častěji na dítě „vydává zvuky“, což je jedna z podkategorií vokalizace. Matka se usmívá na Luisu více než otec, ale rozdíl je jen nepatrný. Během hry s Luisou manipuluje s hračkami více otec než matka. Otec i matka dávají shodně přednost hře s kostkami. Motoricky je při hře s Luisou o něco více aktivní otec.

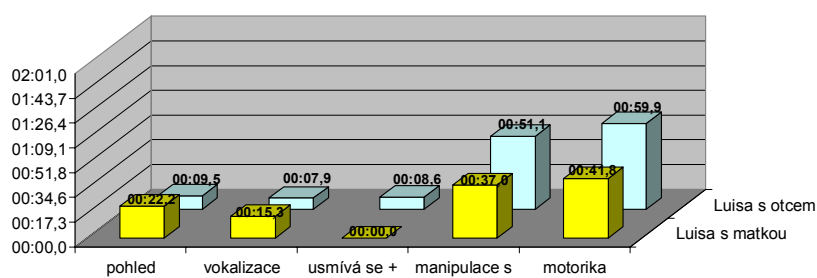


Rozdíly při hře dítěte s otcem a při hře s matkou

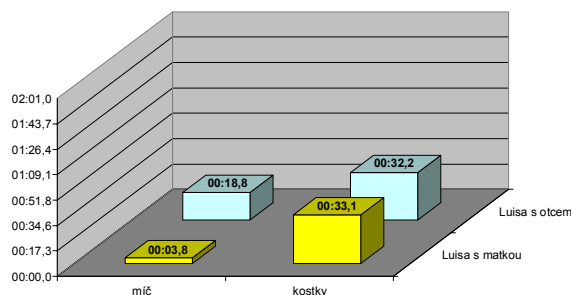
Luisa se při hře dívá více na matku než na otce. S matkou také více vokalizuje. Při hře s otcem Luisa častěji vokalizuje na hračky než při hře s matkou.

Luisa se více usmívá při hře s otcem, zejména když otec schovává míček do kapsy u košile a Luisa se ho snaží vyndat. Při hře s matkou se neusmívá vůbec. Při hře s otcem Luisa více manipuluje s hračkami. Kostkám se Luisa věnuje téměř stejně s otcem jako s matkou, s otcem si však více hraje s míčkem. S otcem je Luisa motoricky aktivnější – udělala si z otce prolézačku a leze přes jeho nohy.

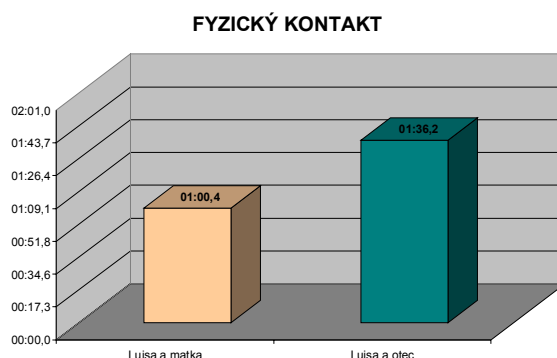
LUISA S RODIČI



MANIPULACE S JEDNOTLIVÝMI HRAČKAMI



Fyzický kontakt s oběma rodiči je poměrně velký, s otcem je větší než s matkou. S oběma je v kontaktu více jak polovinu pozorované doby, s otcem dokonce přes minutu a půl. Luisa se dotýká rodičů, pokud se chce postavit, pak se jich ve stoje přidržuje. To se opakuje u obou rodičů několikrát. Rodiče se Luisy dotýkají především pokud ji chtějí posadit zpět k hračkám.

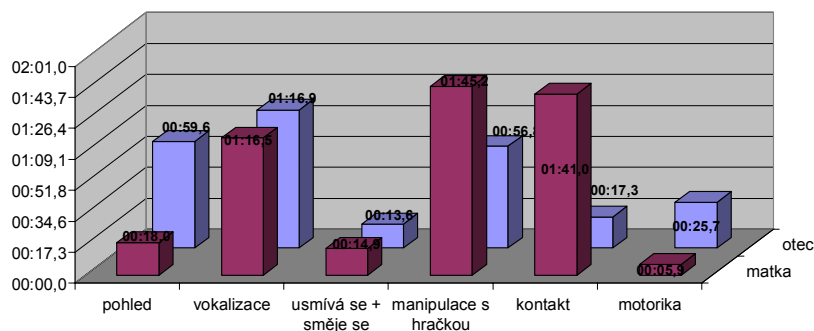


VI.1.3. Adámek

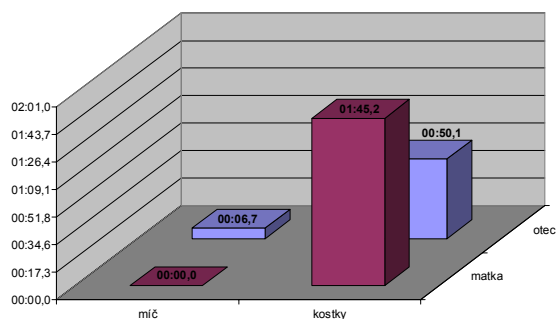
Rozdíly mezi otcem a matkou při hře s dítětem

Matka se na Adámka dívá daleko méně než otec. Po čtvrt minutě si totiž bere Adámka na klín a tak se potom dívá hlavně na hračky a pohledy na dítě jsou jen krátké. Otec věnuje téměř stejně času pohledu na Adámka jako pohledu na hračky. Vokalizace na Adámka je u obou rodičů úplně stejná, u matky se ale objevuje pojmenovávání hraček. V kategorii úsměvu není mezi rodiči žádný významnější rozdíl. Manipulace s hračkou je však daleko vyšší na straně matky. Zatímco např. při hře s kostkami otec Adámkovi pouze podává jednotlivé tvary, matka téměř celou dobu drží kostku, do které Adámek tvary hází. Oba rodiče dávají přednost kostkám, matka s nimi manipuluje více než otec. S míčkem matka nemanipuluje vůbec, otec jen malou chvíli, když se snaží zaujmout Adámkovu pozornost. Motoricky aktivnější je při hře s Adámkem otec. Na konci natáčení dokonce Adámek uteče otcí do vedlejší místnosti a otec pro něj musí běžet.

RODIČE S ADÁMKEM



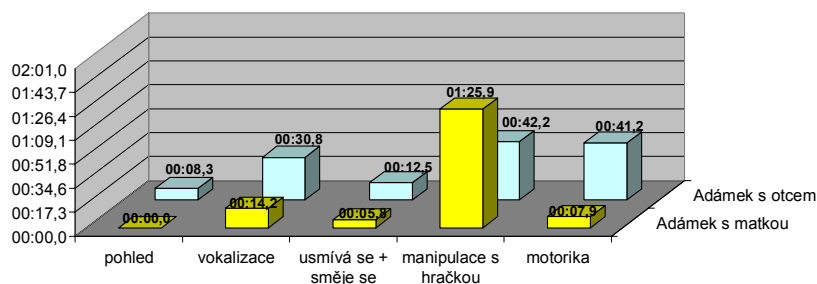
MANIPULACE S JEDNOTLIVÝMI HRAČKAMI



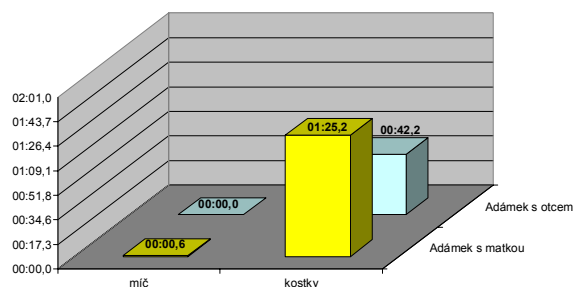
Rozdíly při hře dítěte s otcem a při hře s matkou

Při hře s matkou se Adámek na matku vůbec nedívá. Sedí totiž téměř celou dobu zády k ní a tak se pohledem věnuje pouze hračkám. Na otce se dívá více, ale přesto ne příliš často. Adámek vokalizuje více s otcem, s oběma rodiči vokalizuje daleko více na hračky než na matku nebo otce. S otcem se Adámek směje méně často, ale delší dobu než s matkou. Manipulace s hračkou je výrazně větší při hře s matkou. S matkou si hraje Adámek celé dvě minuty s kostkami, míčku se jen jednou dotkne. S otcem si hraje také pouze s kostkami, ale jen necelou minutu a půl. Pak Adámka přestane hra bavit, chodí po místnosti a nakonec uteče otci do vedlejší místnosti. Adámek je tedy motoricky daleko aktivnější při hře s otcem.

ADÁMEK S RODIČI

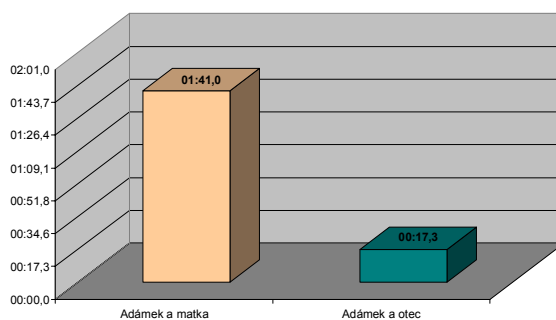


MANIPULACE S JEDNOTLIVÝMI HRAČKAMI



Fyzický kontakt je větší s matkou, protože jí téměř celou dobu Adámek sedí na klíně a matka ho drží. Otec Adámka na začátku dvakrát pohladí, když ho chválí. Pak se ho dotýká, až když ho nese zpět do místnosti, kde se natáčelo, a když mu brání v lezení na křeslo.

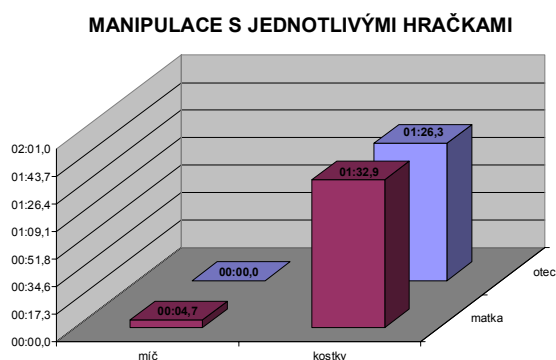
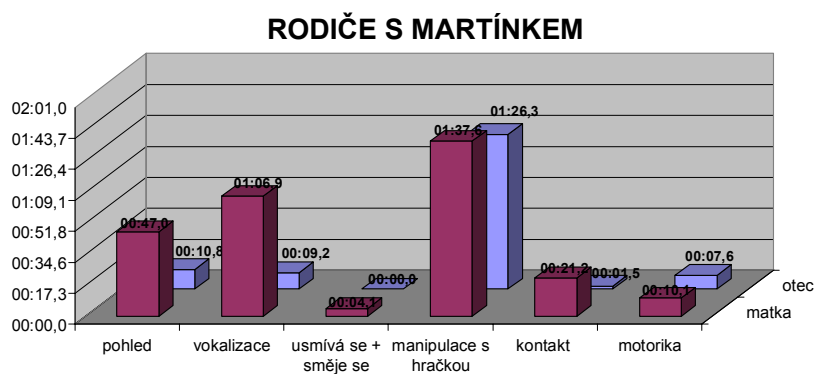
FYZICKÝ KONTAKT



VI.1.4. Martínek

Rozdíly mezi otcem a matkou při hře s dítětem

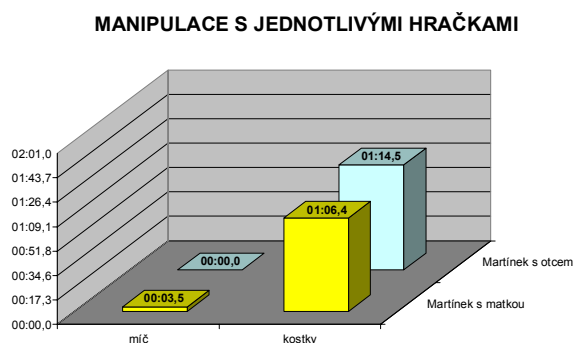
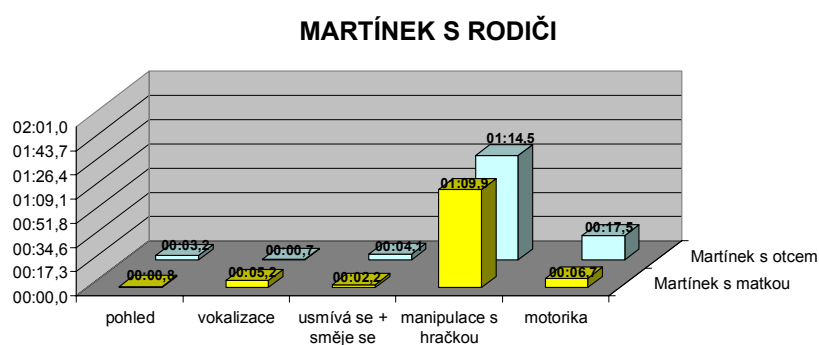
Matka se na Martínka dívá daleko více než otec, který se téměř po celou dobu natáčení dívá na hračky. Na Martínka se otec podívá za celou dobu jen třikrát. Matka také významně více na Martínka vokalizuje, mluví na něj téměř osmkrát více než otec. Otec se při hře na Martínka neusmívá vůbec, matka se usměje jen jednou. S hračkami manipuluje matka více než otec, ale rozdíl je jen nepatrný. Oba rodiče manipulují více s kostkami. S míčkem otec nemanipuluje vůbec, matka jen málo. Motoricky jsou oba rodiče aktivní zhruba stejně, matka jen o něco více.



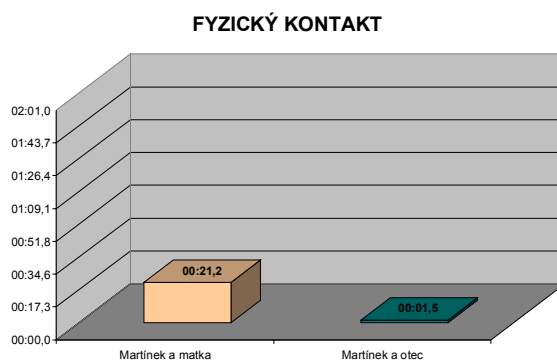
Rozdíly při hře dítěte s otcem a při hře s matkou

Při hře s oběma rodiči se Martínek dívá hlavně na hračky. Na matku se během hry podívá jen jednou, na otce třikrát. Martínek vokalizuje více při hře

s matkou, vokalizace směřuje jak na ni, tak na hračky. Při hře s otcem vokalizuje jen jednou a pouze na hračky. Martínek má po celou dobu v puse dudlík, což je asi příčinou nízké vokalizace. Martínek se usmívá o něco více při hře s otcem, ale rozdíl od hry s matkou není příliš velký. S hračkami manipuluje s oběma rodiči téměř stejně, o trochu více při hře s otcem. Martínek manipuluje více s kostkami, s oběma rodiči zhruba stejně. S míčkem manipuluje pouze při hře s matkou a jen velmi málo.



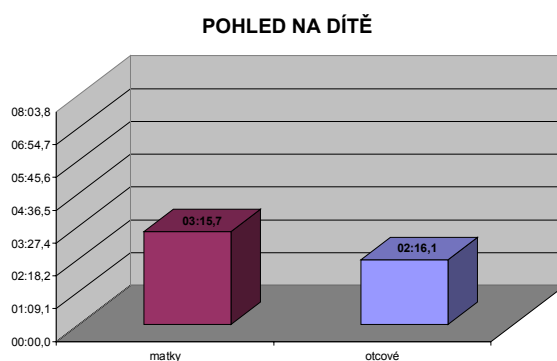
Fyzický kontakt je rozhodně větší mezi Martínkem a matkou, než mezi Martínkem a otcem. Je také vzájemný, Martínek se dotýká matky a matka jeho. Při hře s otcem se pouze dvakrát dotkne Martínek otce.



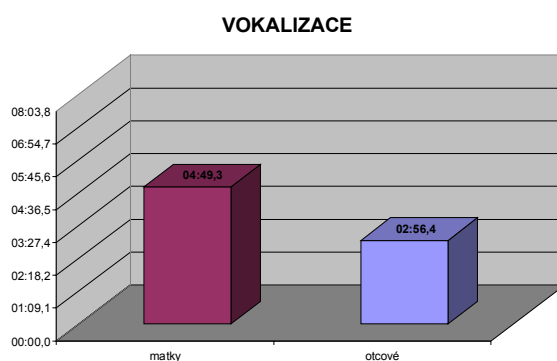
VI.1.5. Roční děti celkem

Rozdíly mezi otci a matkami při hře s dítětem

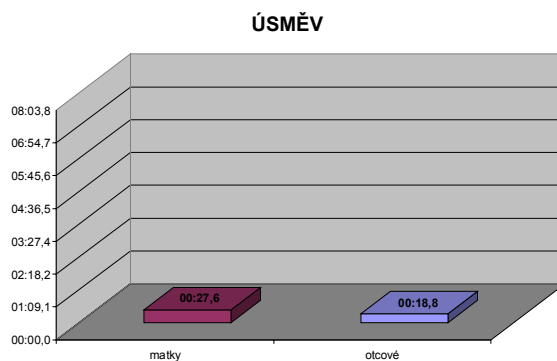
Při hře s ročním dítětem se matky dívaly na dítě více než otcové.



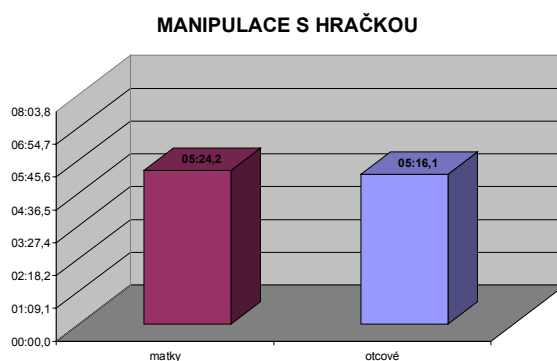
Matky také při hře s ročním dítětem více než otcové vokalizovaly. Častěji se u matek ročních dětí objevila podkategorie pojmenovává hračky/objekty.



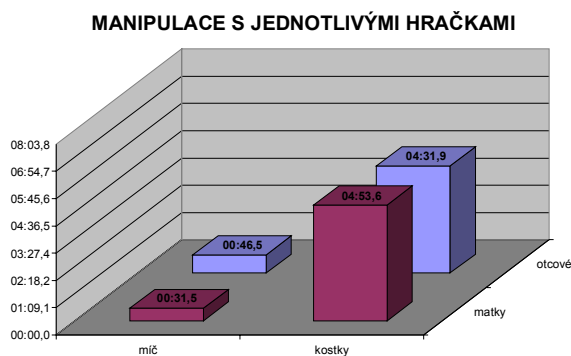
Matky ročních dětí se také na děti více než otcové usmívaly, přestože rozdíl mezi rodiči nebyl příliš velký.



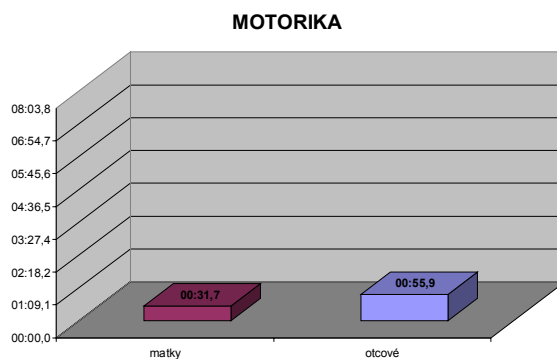
Mezi otci a matkami ročních dětí se neobjevily téměř žádné rozdíly v kategorii manipulace s hračkou.



Otcové i matky shodně při hře s ročním dítětem manipulovali daleko více s kostkami než s látkovým míčkem. Velmi podobné byly i časy věnované manipulaci s jednotlivými hračkami u obou rodičů.

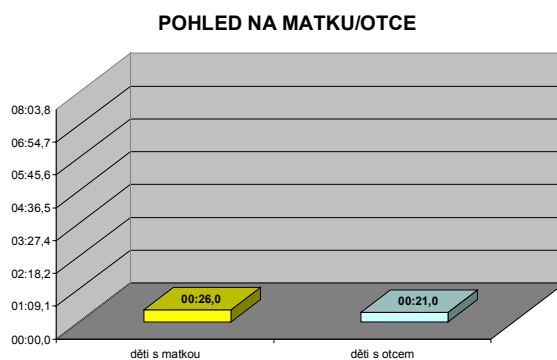


Motoricky byli při hře s ročními dětmi více aktivní otcové. Oproti matkám byla jejich motorická aktivita v tomto vzorku téměř dvakrát tak velká.

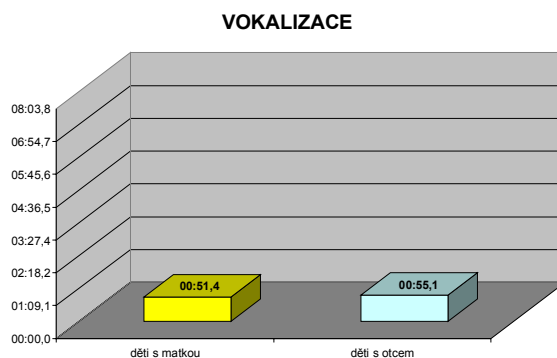


Rozdíly při hře dětí s otci a při hře s matkami

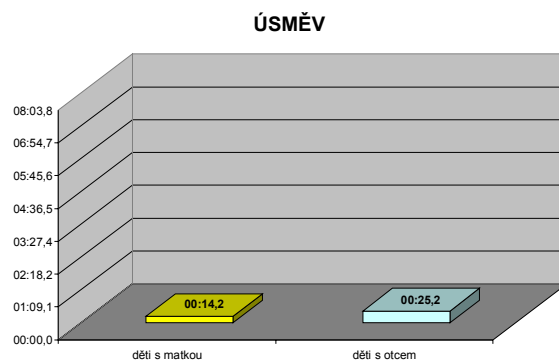
Roční děti se při hře na své rodiče obecně málo dívaly. Více pohledů věnovaly matkám, rozdíl je však velmi malý. Po většinu pozorované doby se děti dívaly na hračky.



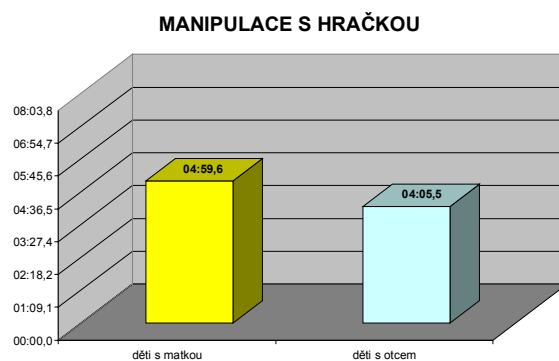
Roční děti téměř shodně vokalizovaly s matkami i otci. Častější byla vokalizace při hře s otcem, ale rozdíl byl jen velmi nepatrný.



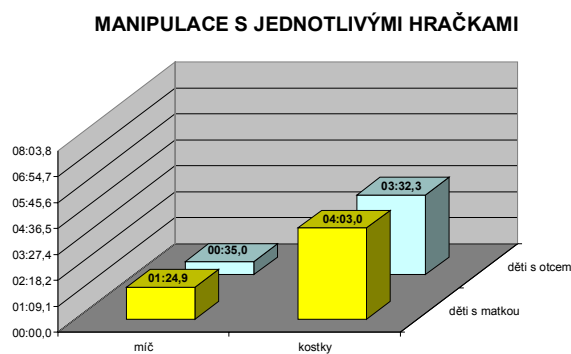
Roční děti se více usmívaly při hře s otcem než při hře s matkou.



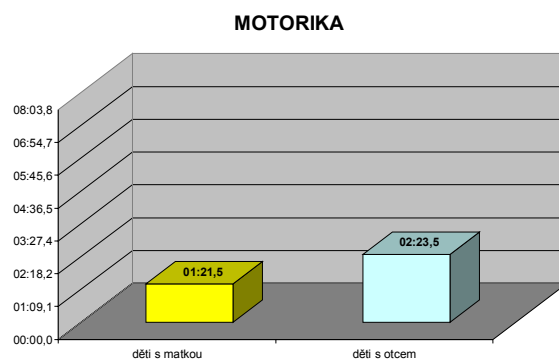
S hračkou manipulovaly roční děti o něco více při hře s matkou než při hře s otcem.



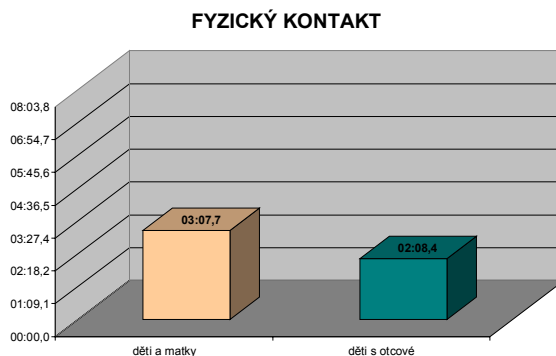
Roční děti manipulovaly daleko více s kostkami než s látkovým míčkem a to při hře s oběma rodiči. Při hře s matkou manipulovaly více s látkovým míčkem než při hře s otcem.



Roční děti byly motoricky aktivnější při hře s otcem než při hře s matkou.



Ve vzájemném fyzickém kontaktu byly roční děti při hře více se svými matkami než s otci.



Shrnutí a pokus o interpretaci

U ročních dětí z mého výzkumného vzorku se potvrdilo několik předpokladů. Ukázalo se, že matky se na děti více dívají a více na ně vokalizují. Také se potvrdilo, že matky jsou s dítětem více ve fyzickém kontaktu než otcové, více děti chovají (drží na klíně). Konečně se také ukázalo, že děti jsou motoricky aktivnější ve hře s otci než ve hře s matkami.

Nepotvrdilo se však, že by se matky na děti více usmívaly, nebo že by otcové méně než matky manipulovali s hračkami. V těchto kategoriích se matky a otcové ročních dětí téměř shodují.

Z dalších výsledků mě zaujalo, že **děti i otcové jsou při vzájemné hře motoricky aktivnější, než je tomu při hře matek s dětmi**. Zdá se, že by to mohlo ve shodě s výzkumnými pracemi zahraničních autorů (LeCamus, 1994, 2000) nasvědčovat **větší preferenci pro fyzickou hru u otců**, přestože výzkumná situace příliš prostoru pro fyzickou hru nedává. Dále jsem zaznamenala, že děti se při hře s otci více usmívají, což by mohlo dokazovat, že jim hra s otcem přináší více potěšení.

Roční děti se při hře s oběma rodiči dívaly většinu pozorované doby na hračky, rodičům věnovaly pohled jen málo často. Toto zjištění jen potvrzuje fakt, že **děti, dokud nejsou v ohrožení, rodiče zrakem tolik nekontrolují**. Jakmile by však rodič chtěl např. odejít z místnosti, dítě by ho jistě sledovalo daleko více.

Roční děti a jejich rodiče shodně projevíli preferenci pro hru s kostkami před hrou s látkovým míčkem. Přestože děti v tomto věku ještě nebyly schopny

zasouvat tvary úplně samy, oba rodiče je v tom vydatně podporovali, každý však trochu jinak. Matky většinou podávaly dětem tvary, ukázaly jim správný otvor a pomáhaly jim se zastrčením tvaru – daly tvar do otvoru a držely ho a dítě ho tam pouze strčilo. Nebo dětem otevřely jednu stranu kostky a děti házely tvary dovnitř. Otcové oproti tomu sice dětem podali tvar, ale již jim tolik nepomáhali s nalezením otvoru. Většinou jim našli pouze správnou stranu, ale správný otvor muselo dítě objevit samo. Déle trvalo než dětem pomohli, přestože se toho děti dožadovaly. Pouze Adámkův tatínek otevřel jednu stranu kostky, aby tam Adámek mohl házet tvary.

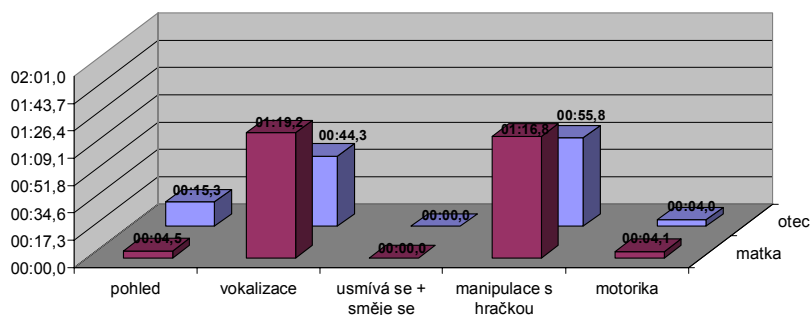
VI.2. Dvouleté děti

VI.2.1. Karolínka

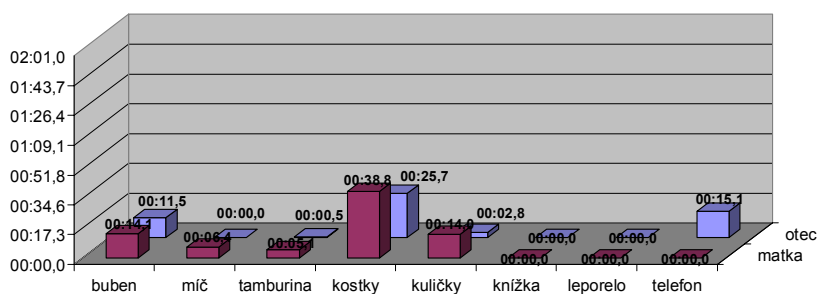
Rozdíly mezi otcem a matkou při hře s dítětem

Na Karolínku se dívá více otec než matka. Karolínka totiž sedí více jak polovinu doby u matky na klíně, takže matka věnuje pohled spíše hračkám. Matka daleko více na Karolínku vokalizuje, téměř dvakrát tolik co otec. Ani jeden z rodičů se při hře s Karolínkou neusmívá. S hračkami manipuluje více matka než otec. Oba rodiče manipuluji nejvíce s kostkami, matka ale více než otec. Zhruba stejně manipuluji oba rodiče s bubínkem. Matka manipuluje více než otec s látkovým míčkem, tamburínou a kuličkami. Otec manipuluje více s telefonem. Ani jeden z rodičů při hře s Karolínkou nemanipuluje s knížkou ani s leporelem. Oba rodiče jsou při hře s Karolínkou stejně motoricky aktivní.

RODIČE S KAROLÍNKAU



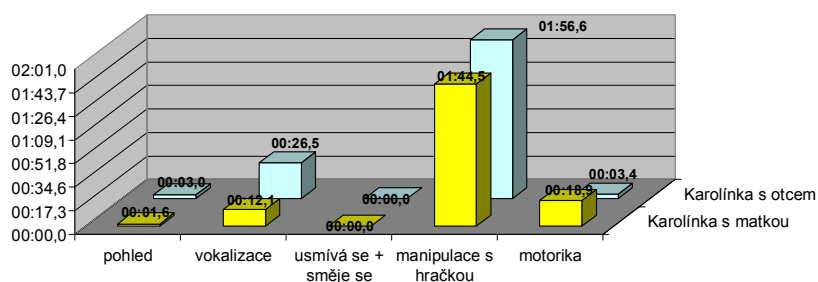
MANIPULACE S JEDNOTLIVÝMI HRAČKAMI



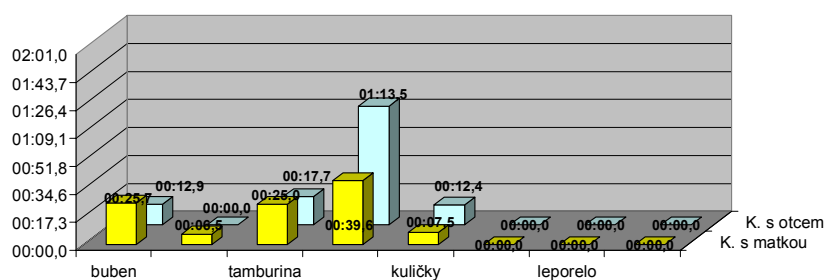
Rozdíly při hře dítěte s otcem a při hře s matkou

Karolínka se během hry na rodiče téměř nedívá. Na matku se podívá jen jednou, pak sedí zády k ní. S otcem sice sedí naproti sobě, ale Karolínka se na něj podívá během hry také jen jednou. S otcem ale daleko více než s matkou vokalizuje. Vokalizace směřuje na rodiče jak při hře s matkou, tak při hře s otcem. Karolínka se při hře vůbec neusmívá, ani s matkou ani s otcem. S hračkami manipuluje více při hře s otcem, a to téměř po celou dobu pozorování. Nejvíce manipuluje s kostkami, více při hře s otcem. Při hře s otcem také manipuluje více s kuličkami. Při hře s matku pak více manipuluje s bubínkem, látkovým míčem a tamburínou. Motoricky je Karolínka aktivnější při hře s matkou.

KAROLÍNKA S RODIČI

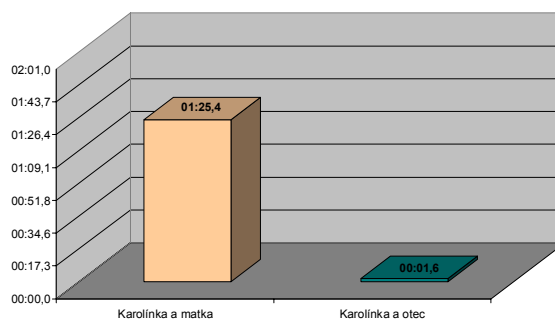


MANIPULACE S JEDNOTLIVÝMI HRAČKAMI



Ve fyzickém kontaktu je Karolínka daleko více s matkou. Více jak polovinu doby sedí totiž u matky na klíně, nebo je opřena o matku, která ji drží. Otec se pak Karolínky dotkne jen dvakrát, když jí pomáhá hodit tvary do kostky.

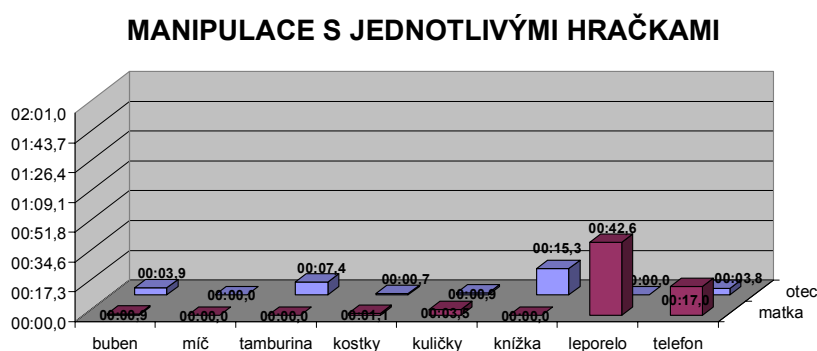
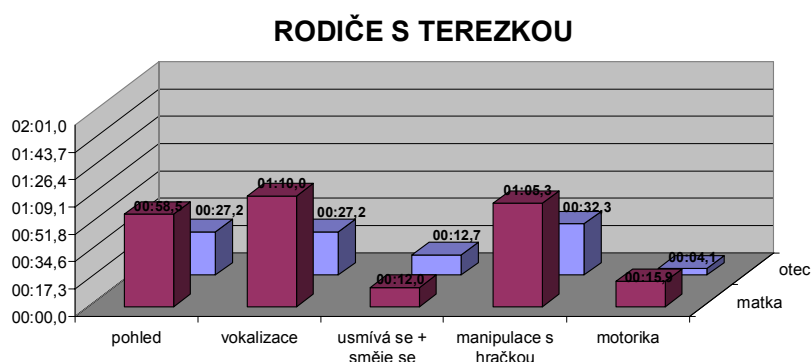
FYZICKÝ KONTAKT



VI.2.2. Tereзка

Rozdíly mezi otcem a matkou při hře s dítětem

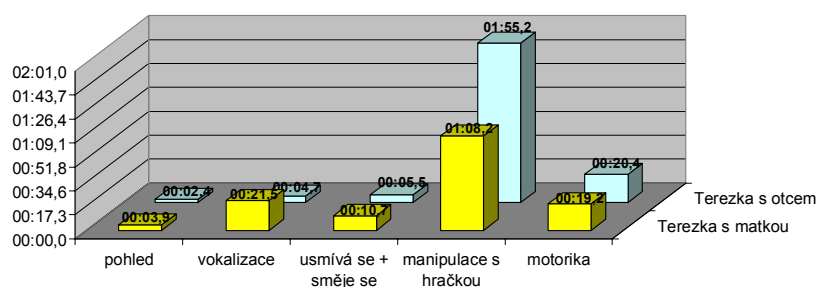
Na Terešku se při hře dívá více matka než otec. Matka také na Terešku více vokalizuje, téměř třikrát tolik co otec. Matka mluví pouze na Terešku a také pojmenovává hračky, otec mluví i na kameru. Oba rodiče se při hře s Tereškou zhruba stejně smějí, matka se ale směje na Terešku, zatímco otec spíše tomu, co říká. Matka daleko více než otec manipuluje s hračkami. Nejvíce manipuluje matka s leporelem, více než otec pak manipuluje s telefonem a s kuličkami. Otec manipuluje nejvíce s knížkou, více než matka pak manipuluje s bubínkem a s tamburínou. Ani jeden z rodičů se nedotkl látkového míčku. Motoricky je při hře s Tereškou více aktivní matka než otec.



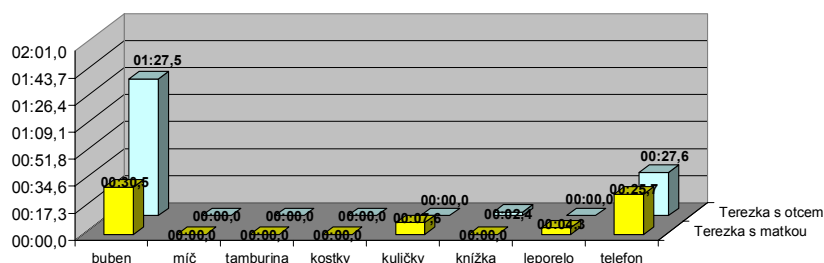
Rozdíly při hře dítěte s otcem a při hře s matkou

Terežka se na rodiče dívá jen velmi málo. Na otce se podívá během hry jen jednou, na matku čtyřikrát. Terežka vokalizuje více při hře s matkou, mluví na matku a pojmenovává objekty v leporelu. S otcem nevokalizuje téměř vůbec. Terežka se usmívá více při hře s matkou, ale rozdíl není příliš velký. Při hře s otcem Terežka daleko více manipuluje s hračkami – téměř po celou dobu pozorování. Nejvíce manipuluje s bubínkem, a to jak při hře s matkou, tak při hře s otcem. Při hře s otcem s ním ale manipuluje daleko více, stejně jako s telefonem a knížkou, kde je ale rozdíl podstatně menší. Při hře s matkou manipuluje Terežka více než při hře s otcem s leporelem a s kuličkami. Terežka si vůbec nehrála s kostkami, s látkovým míčkem ani s tamburínou. Motoricky je Terežka zhruba stejně aktivní s oběma rodiči.

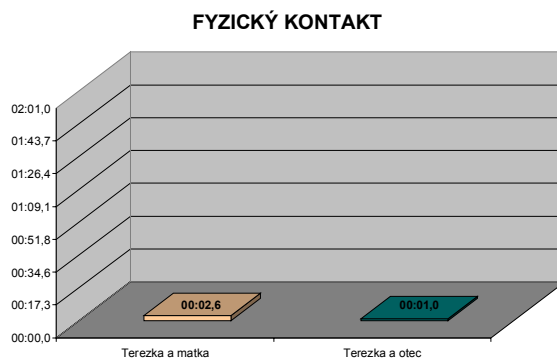
TEREZKA S RODIČI



MANIPULACE S JEDNOTLIVÝMI HRAČKAMI



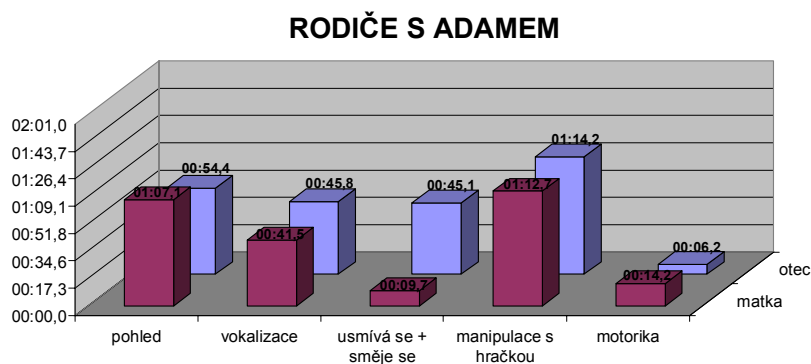
Fyzický kontakt Terežky a jejích rodičů během hry je téměř nulový. Matka i otec se Terežky dotkli během hry shodně jen jednou, matčin dotek byl o něco delší.



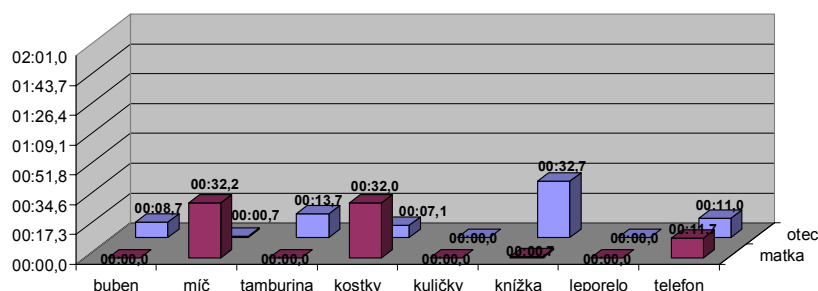
VI.2.3. Adam

Rozdíly mezi otcem a matkou při hře s dítětem

Matka se na Adama během hry dívá více než otec, ale rozdíl není příliš velký. Při hře s Adamem vokalizuje více otec, než matka, ale rozdíl je opět jen těsný. Větší rozdíl se objevuje v kategorii úsměvu. Při hře s Adamem se daleko více usmívá a směje otec než matka. V množství manipulace s hračkami se rodiče téměř neliší. Rozdíly jsou ale v preferenci jednotlivých hraček. Matka manipuluje při hře s Adamem nejvíce s látkovým míčkem a s kostkami. Otec manipuluje nejvíce s knížkou. Oba rodiče manipulují stejně s telefonem. Otec více než matka manipuluje s bubínkem a tamburínou. Matka je během hry s Adamem více motoricky aktivní než otec.



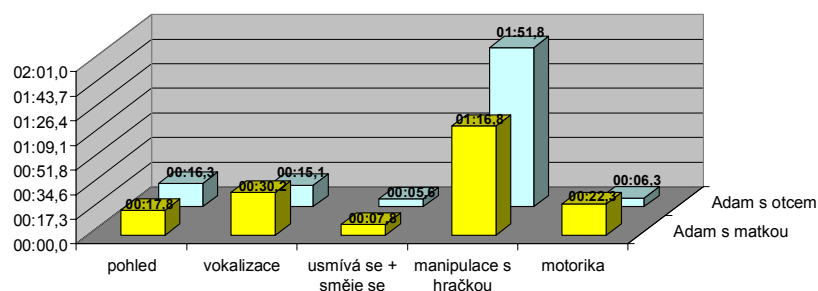
MANIPULACE S JEDNOTLIVÝMI HRAČKAMI



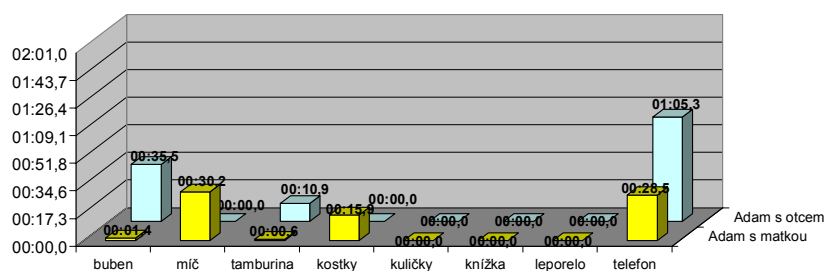
Rozdíly při hře dítěte s otcem a při hře s matkou

Adam se na oba rodiče dívá zhruba stejně. Vokalizuje ale více při hře s matkou, než při hře s otcem. Adam nejen, že mluví s rodiči, ale také vydává zvuky na hračky. Adam se usmívá více při hře s matkou, ale rozdíl od hry s otcem není velký. Adam manipuluje výrazně více s hračkami při hře s otcem, téměř po celou dobu hry. Při hře s otcem manipuluje nejvíce s telefonem, při hře s matkou pak s látkovým míčkem. Při hře s otcem více než při hře s matkou manipuluje Adam s bubínkem a s tamburínou, při hře s matkou pak manipuluje více s kostkami. Vůbec nemanipuluje s kuličkami, s knížkou ani s leporelem. Adam je motoricky aktivnější při hře s matkou.

ADAM S RODIČI

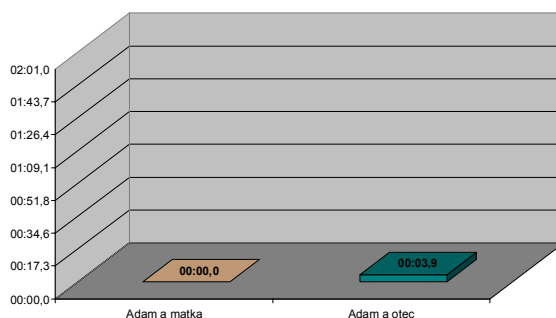


MANIPLACE S JEDNOTLIVÝMI HRAČKAMI



Fyzický kontakt Adama a jeho rodičů během hry je velice malý. S matkou není Adam v kontaktu vůbec. Otec se Adama dotkne během hry dvakrát, jednou při manipulaci s bubínkem a podruhé ho pohladí. Adam se otce dotkne jednou, při vytáčení čísla na telefonu.

FYZICKÝ KONTAKT

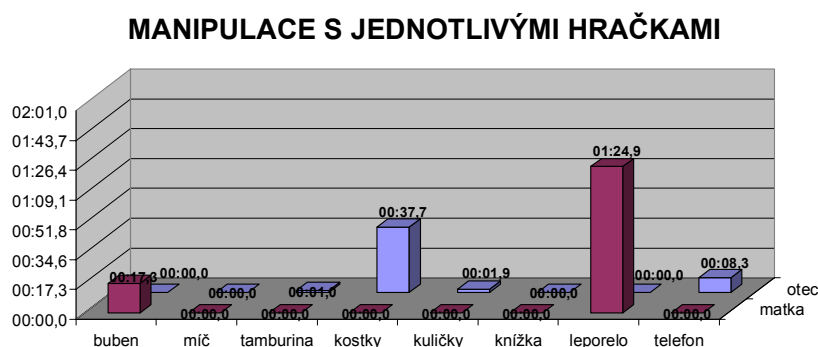
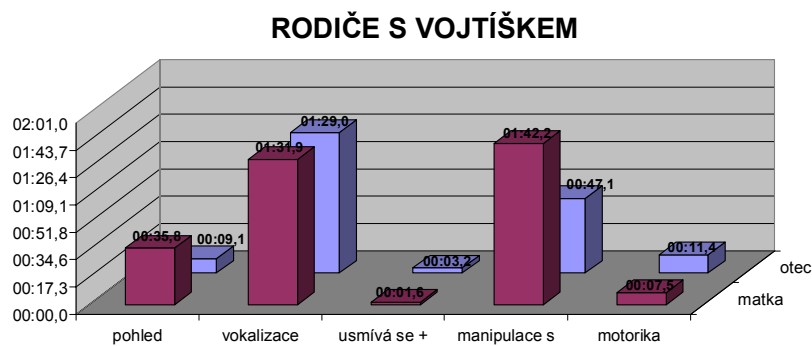


VI.2.4. Vojtíšek

Rozdíly mezi otcem a matkou při hře s dítětem

Matka se na Vojtíška dívá daleko více než otec, přestože při hře s matkou sedí Vojtíšek zády k ní, kdežto při hře s otcem sedí Vojtíšek vedle otce. Oba rodiče na Vojtíška téměř stejně vokalizují a téměř stejně se na něj usmívají. Matka daleko více než otec během hry s Vojtíškem manipuluje s hračkami. Nejvíce manipuluje jednoznačně s leporelem, více než otec pak manipuluje také s bubínkem. Otec manipuluje nejvíce s kostkami, více než matka pak také s telefonem a s kuličkami. Ani jeden z rodičů se během hry s Vojtíškem nedotkl látkového míčku ani knížky.

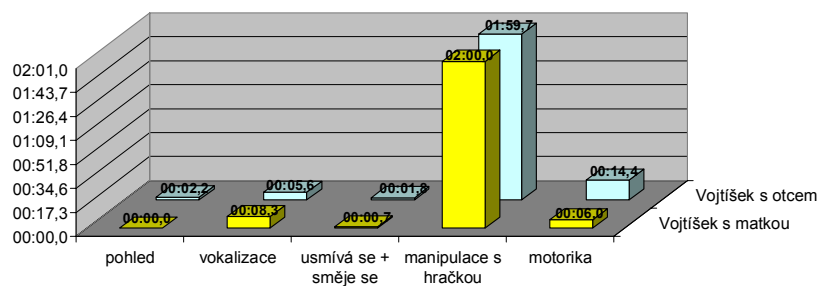
Motoricky je při hře s Vojtíškem aktivnější otec, rozdíl od matky ale není příliš velký.



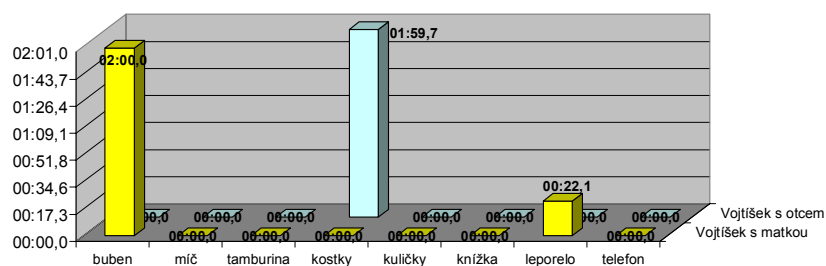
Rozdíly při hře dítěte s otcem a při hře s matkou

Vojtíšek se při hře na matku nedívá vůbec, na otce se pak podívá jen dvakrát. Velmi málo s oběma rodiči Vojtíšek vokalizuje. Při hře s matkou je vokalizace trochu větší, ale hlavně rozmanitější. Vojtíšek mluví na matku, pojmenovává objekty v leporelu a vokalizuje na hračky. Při hře s rodiči se Vojtíšek téměř neusmívá, s matkou i s otcem se usměje pouze jednou. Při hře s matkou manipuluje s hračkami po celou dobu, s otcem jen o tři vteřiny méně. Při hře s matkou manipuluje nejvíce s bubínkem, jelikož po celou dobu drží v ruce paličky, ale věnuje se především prohlížení leporela. S otcem si celou dobu hraje pouze s kostkami, ostatních hraček si vůbec nevšímá. Vojtíšek je motoricky více aktivní při hře s otcem.

VOJTÍŠEK S RODIČI

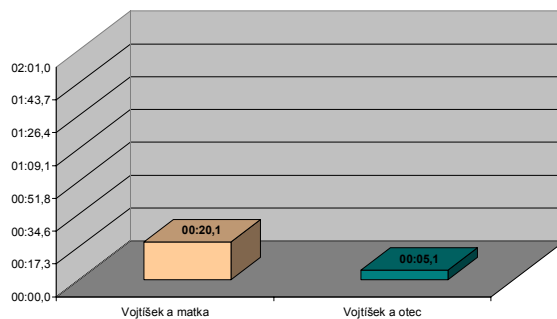


MANIPULACE S JEDNOTLIVÝMI HRAČKAMI



Vojtišek je ve větším fyzickém kontaktu s matkou. Kontakt je iniciován matkou, Vojtiška hladí a dotýká se ho. Otec se Vojtiška dotýká, jen když mu pomáhá s kostkami.

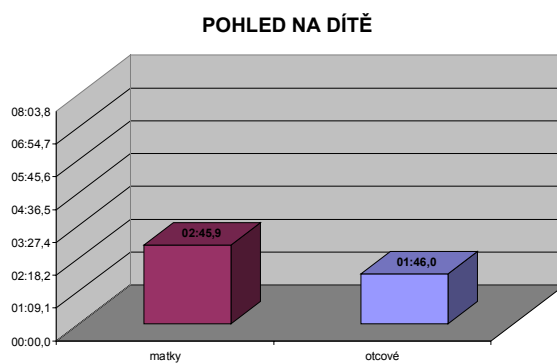
FYZICKÝ KONTAKT



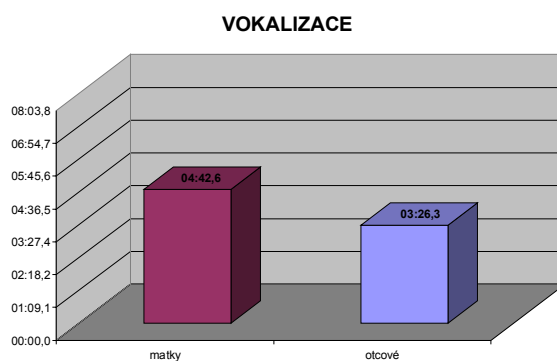
VI.2.5. Dvouleté děti celkem

Rozdíly mezi otci a matkami při hře s dítětem

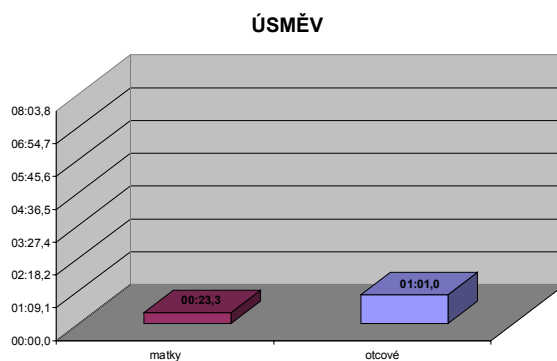
Matky dvouletých dětí se při hře dívaly na děti více než otcové. Ti se více než matky dívali na hračky.



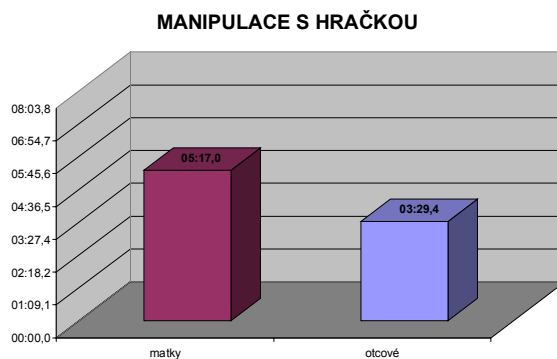
Matky též na dvouleté děti více než otcové vokalizovaly. V kategorii vokalizace se u matek častěji než u otců objevila kategorie „pojmenovává hračky/objekty“.



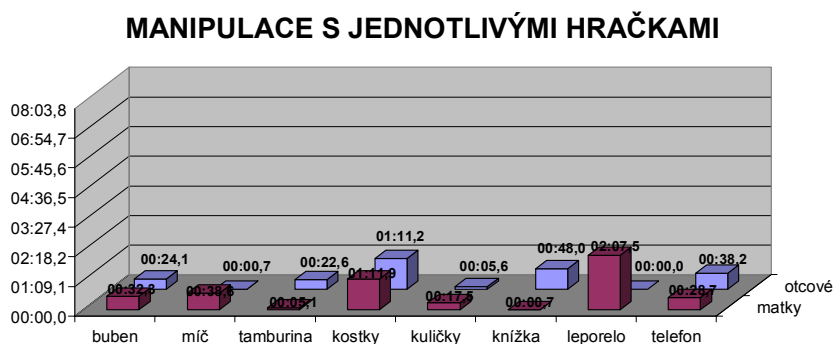
Při hře s dvouletými dětmi se více usmívali a smáli otcové.



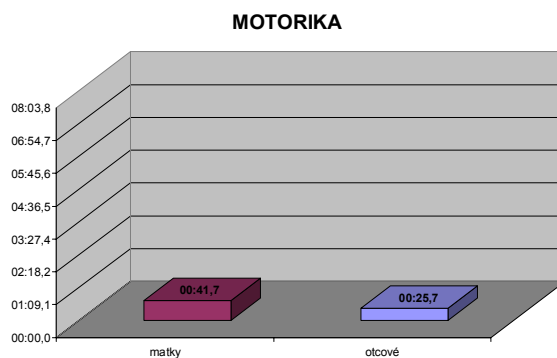
S hračkou manipulovaly během hry s dvouletými dětmi více matky než otcové.



Matky dvouletých dětí manipulovaly jednoznačně nejvíce s lepoprelem. Na druhém místě jsou pak u matek kostky, následuje látkový míček, bubínek a telefon. Matky téměř vůbec nemanipulovaly s knížkou ani s tamburínou. Otcové dvouletých dětí manipulovali nejvíce s kostkami, následuje knížka, telefon a bubínek. Otcové vůbec nemanipulovali s lepoprelem, velmi málo pak s látkovým míčkem a kuličkami.

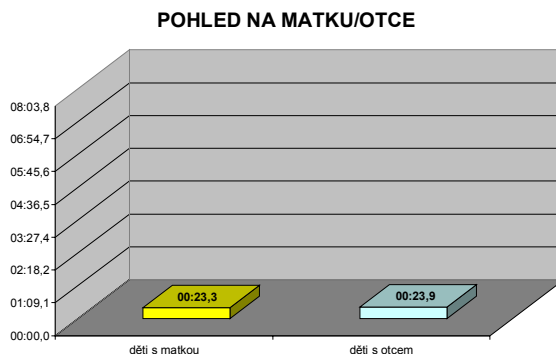


Při hře s dvouletým dítětem nebyli rodiče příliš motoricky aktivní. Větší motorická aktivita se sice objevila na straně matek, ale rozdíl od otců nebyl příliš velký.

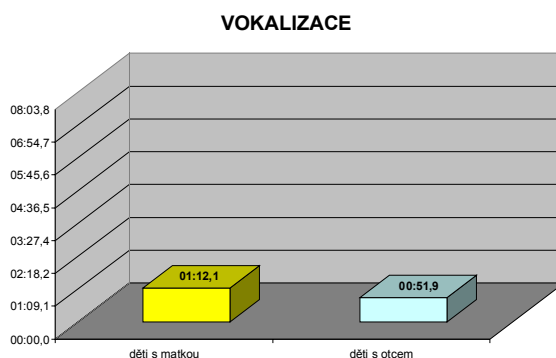


Rozdíly při hře dětí s otci a při hře s matkami

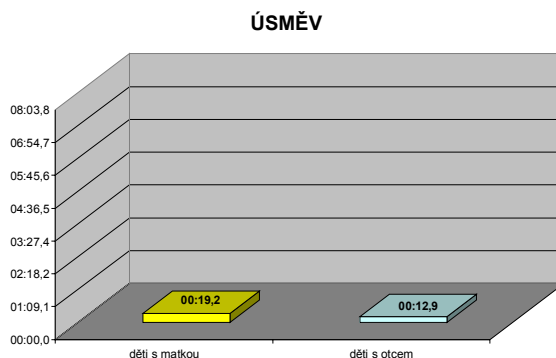
Dvouleté děti se na své rodiče při hře dívaly jen velmi málo. Čas věnovaný pohledu na matku a pohledu na otce je téměř shodný.



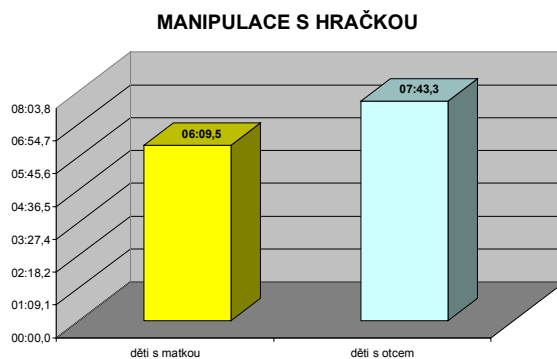
Ani vokalizace dvouletých dětí při jejich hře s rodiči nebyla nijak vysoká. Dvouleté děti více vokalizovaly při hře s matkou než při hře s otcem.



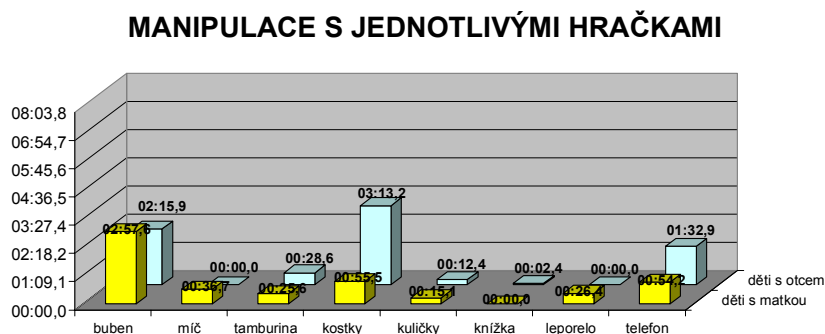
Dvouleté děti se během hry téměř vůbec neusmívaly ani nesmály. Více úsměvů se objevilo při hře s matkou, ale množství úsměvů při hře s otcem bylo jen o něco málo menší.



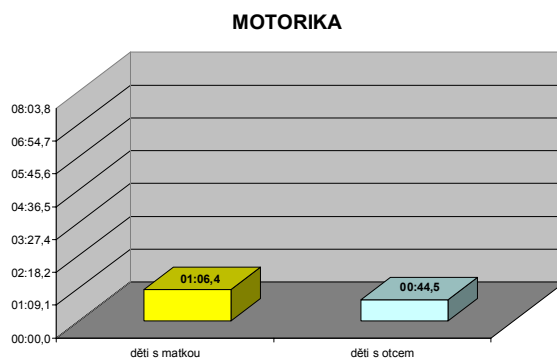
Dvouleté děti však během hry s rodiči hodně manipulovaly hračkami. Při hře s otcem byla manipulace s hračkou vyšší než při hře s matkou.



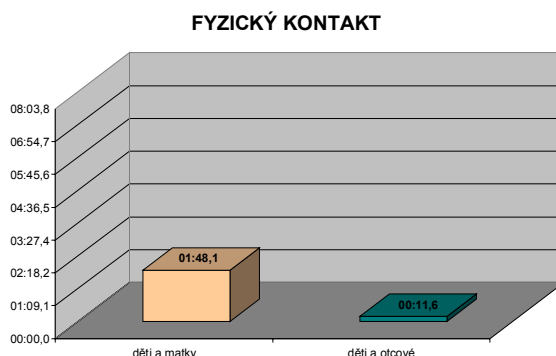
Při hře s matkou manipulovaly dvouleté děti nejvíce s bubínkem. Druhou nejoblíbenější hračkou při hře s matkou byly kostky. Následoval telefon, látkový míček a tamburína. Dvouleté děti při hře s matkou vůbec nemanipulovaly knížkou a jen velmi málo s kuličkami. Při hře s otcem manipulovaly dvouleté děti nejvíce s kostkami. Oblíbený byl při hře s otcem také bubínek a telefon. Dvouleté děti při hře s otcem vůbec nemanipulovaly s látkovým míčkem ani s leporelem. S knížkou manipulovaly jen velmi málo.



Motorická aktivita dvouletých dětí byla vyšší při hře s matkou než při hře s otcem.



Dvouleté děti byly daleko více ve fyzickém kontaktu s matkami. S otci byl vzájemný fyzický kontakt během hry jen velmi malý.



Shrnutí a pokus o interpretaci

I u dvouletých dětí z mého výzkumného vzorku se potvrdilo, že matky se na děti více dívají a více na ně vokalizují než otcové. Matky dvouletých dětí jsou také při hře ve větším fyzickém kontaktu s dětmi než otcové. Oproti ročním dětem, u dvouletých dětí se potvrdilo, že otcové během hry manipulují s hračkami méně než matky.

U dvouletých dětí se opět nepotvrdil předpoklad, že se matky na děti více usmívají. V tomto případě to byli otcové, kdo se při hře s dítětem více usmíval, je však třeba zdůraznit, že se nejednalo pouze o úsměv směřovaný na dítě, ale o smích všeobecně. Nepotvrdil se ani předpoklad, že děti jsou motoricky aktivnější ve hře s otci. Dvouleté děti z mého souboru byly více motoricky aktivní při hře s matkou.

Matky dvouletých dětí nejen že na dítě více vokalizovaly, jejich vokalizace směrem k dítěti byla také rozmanitější než vokalizace otců. Matky častěji pojmenovávají hračky nebo objekty v leporelu a vybízejí dítě k pojmenovávání zvířat, osob, barev a předmětů. Zdá se, že **matky během hry děti více učí a procvičují s nimi již získané znalosti**. S tím také zřejmě souvisí preference hraček. Matky dávaly přednost leporelu, ve kterém je kromě známé říkanky spousta obrázků, a dále pak kostkám, které jsou barevné a mají různé tvary. S těmito hračkami lze procvičovat celou řadu znalostí a schopností. Otcové sice také hodně manipulovali s kostkami, u nich se však tendence něco dítěte učit nebo s ním opakovat téměř neobjevily.

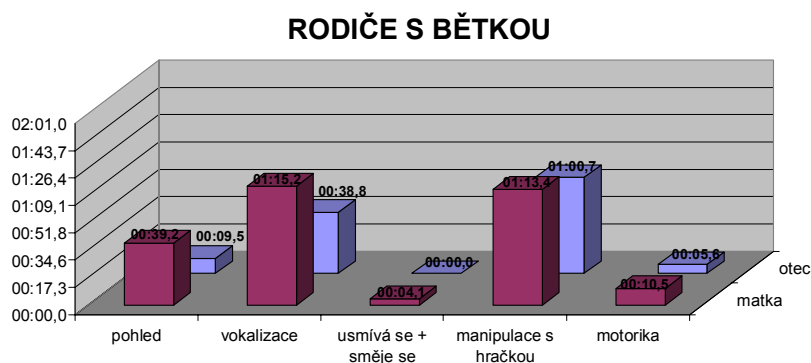
Zajímavé je, že dvouleté děti během hry velmi málo vokalizovaly, velmi málo se usmívaly, málo se pohybovaly a měly s rodiči jen malý oční kontakt. Domnívám se, že je to způsobeno **zaujetím dětí přinesenými hračkami, což potvrzují i výsledky v kategorii manipulace s hračkou. Právě ve věku dvou let získávají totiž jejich hry na komplexnosti.** V mladším věku bylo dítě uspokojeno samotnou činností a jejím procvičováním, ale na předmětu, se kterým si hrálo, mu zase tolik nezáleželo. Ve dvou letech však o předměty kolem sebe projevuje daleko větší zájem a v tomto směru jsou hračky z výzkumné sady pro děti velice atraktivní. Zároveň jsou velice rozmanité a děti zpravidla neví, s čím si hrát dřív.

VI.3. Tříleté děti

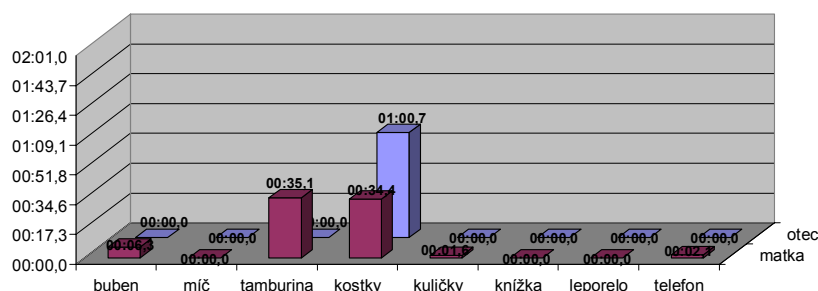
VI.3.1. Bětko

Rozdíly mezi otcem a matkou při hře s dítětem

Na Bětku se při hře dívá daleko více matka než otec. Matka také více než otec vokalizuje. Otec se během hry s Bětkou neusmívá vůbec, matka se usměje jen dvakrát – jednou na Bětku a jednou na kameru. Oba rodiče více jak polovinu hry manipulují s hračkou, matka o něco více než otec, ale rozdíl mezi nimi není velký. Matka manipuluje nejvíc s tamburínou, pak s kostkami a s bubínkem. Vůbec nemanipuluje s knížkou, s leporelem ani s látkovým míčkem. Otec manipuluje pouze s kostkami. Motoricky je při hře s Bětkou aktivnější matka, rozdíl mezi ní a otcem je však jen malý.



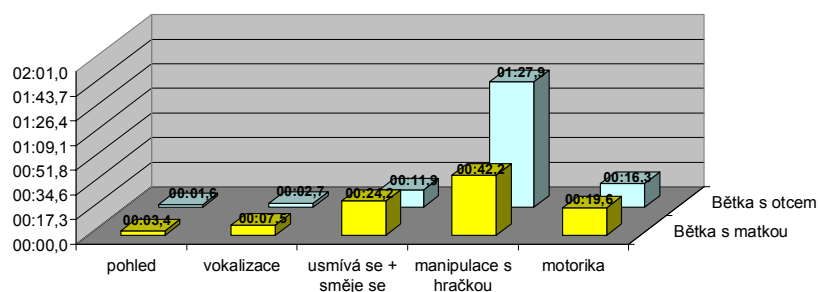
MANIPULACE S JEDNOTLIVÝMI HRAČKAMI



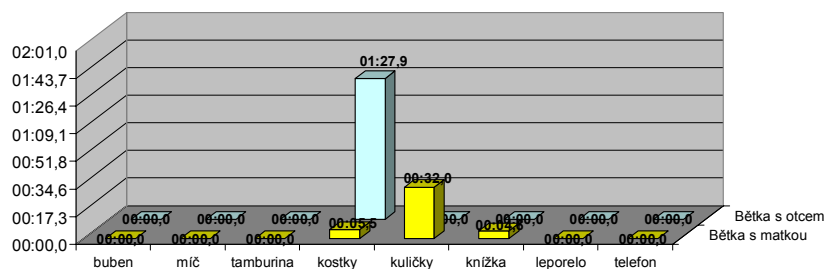
Rozdíly při hře dítěte s otcem a při hře s matkou

Bětka se při natáčení styděla, takže se při hře s rodiči na matku ani na otce téměř nedívá a velmi málo vokalizuje. Na matku se Bětka dívá o trochu více než na otce. Při hře s matkou se Bětka také několikrát podívá na kameru. Na otce se podívá jen jednou. Bětka vokalizuje o něco více s matkou, s otcem promluví během hry pouze jednou. Bětka se ale relativně hodně usmívá, zejména při hře s matkou. Úsměv u Bětky totiž často nahrazuje vokalizaci ve chvílích, kdy se Bětka stydí. Při hře s otcem manipuluje Bětka výrazně více s hračkami než při hře s matkou. S matkou manipuluje nejvíce s kuličkami, trochu také s kostkami a knížkou. Při hře s otcem si hraje pouze s kostkami. Bětka je s oběma rodiči téměř stejně motoricky aktivní. Při hře s matkou je motorická aktivita o něco málo vyšší.

BĚTKA S RODIČI

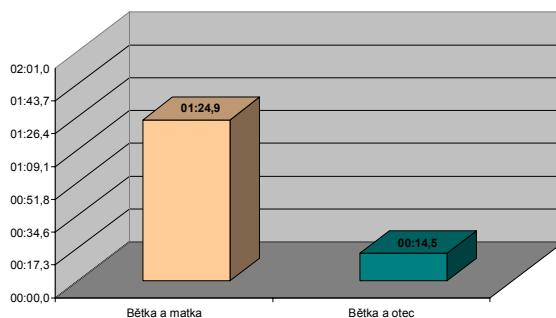


MANIPULACE S JEDNOTLIVÝMI HRAČKAMI



Ve fyzickém kontaktu je Běťka daleko více s matkou. Téměř po celou dobu se jí dotýká nebo je o ní opřená. Otce drží za ruku, když přicházejí do místnosti, pak se několikrát dotknou při hře s kostkami.

FYZICKÝ KONTAKT

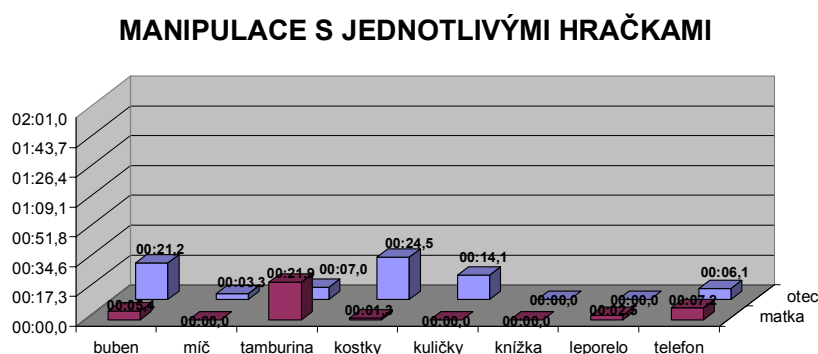
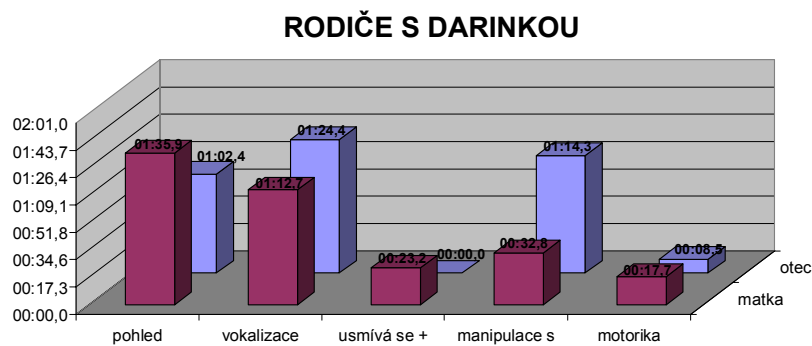


VI.3.2. Darinka

Rozdíly mezi otcem a matkou při hře s dítětem

Oba rodiče se na Darinku hodně dívají, více však matka, která sleduje Darinku přes minutu a půl. Oba rodiče také při hře s Darinkou hodně vokalizují, oba mluví více jak polovinu pozorované doby. Více při hře s Darinkou mluví otec, objevuje se u něj na rozdíl od matky také podkategorie „pojmenovává objekty“. Otec se při hře s Darinkou neusmívá, matka se naopak usmívá relativně hodně. Otec daleko více než matka manipuluje při hře s Darinkou s hračkami. Matka manipuluje nejvíce s tamburínou, méně pak s telefonem a bubínkem. Vůbec nemanipuluje s látkovým míčkem, s kuličkami ani s knížkou. Otec manipuluje nejvíce s kostkami,

dále pak s bubínkem a s kuličkami. Nemanipuluje vůbec s knížkou ani s leporelem. Motoricky je při hře s Darinkou více aktivní matka.

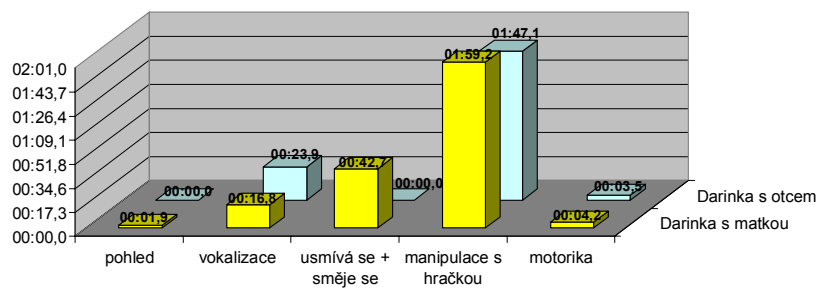


Rozdíly při hře dítěte s otcem a při hře s matkou

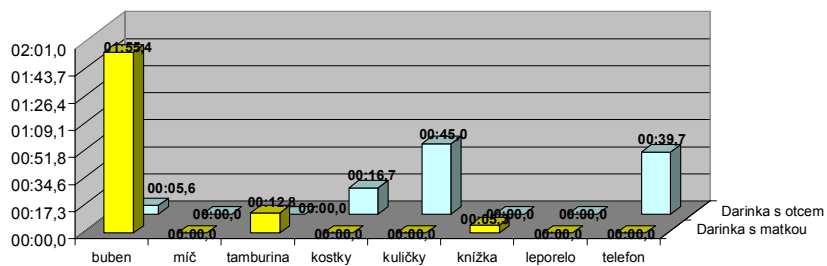
Darinka se na otce při hře s ním nedívá vůbec, na matku se během hry podívá pouze třikrát. Darinka vokalizuje více při hře s otcem než při hře s matkou. S otcem Darinka častěji vokalizuje na hračky a vydává zvuky, při hře s matkou Darinka více mluví, vokalizace je směřována na matku. Darinka se hodně směje při hře s matkou, při hře s otcem se neusmívá vůbec. S oběma rodiči manipuluje Darinka hodně s hračkami, mezi hrou s matkou a hrou s otcem není velký rozdíl. Při hře s matkou manipuluje Darinka zejména s bubínkem a to téměř po celou dobu. Dále manipuluje ještě s tamburínou a s knížkou, ostatních věcí si vůbec nevšímá. Při hře s otcem manipuluje Darinka nejvíce s kuličkami, dále pak s telefonem a s kostkami. Vůbec nemanipuluje s látkovým míčem, s tamburínou, s knížkou ani s leporelem.

Motoricky je Darinka s oběma rodiči zhruba stejně aktivní, při hře s otcem nepatrně více.

DARINKA S RODIČI

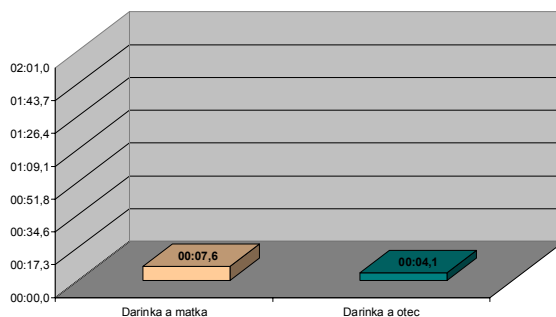


MANIPULACE S JEDNOTLIVÝMI HRAČKAMI



Ve fyzickém kontaktu je Darinka více s matkou, než s otcem. Ani s jedním s rodičů však vzájemný fyzický kontakt není příliš velký.

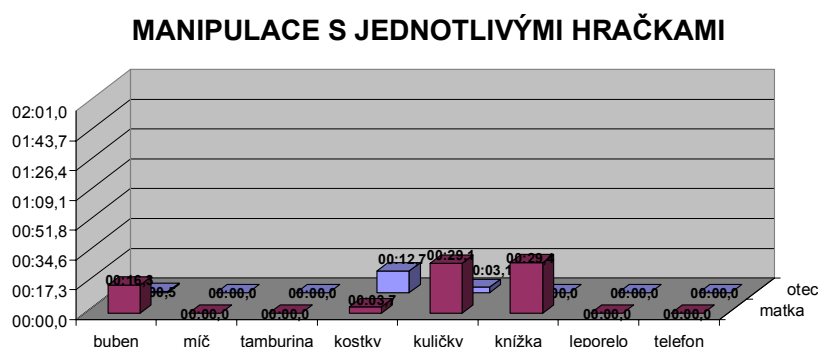
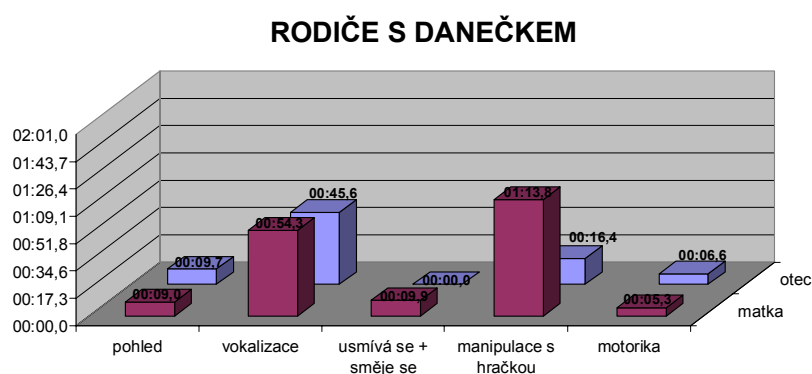
FYZICKÝ KONTAKT



VI.3.3. Daneček

Rozdíly mezi otcem a matkou při hře s dítětem

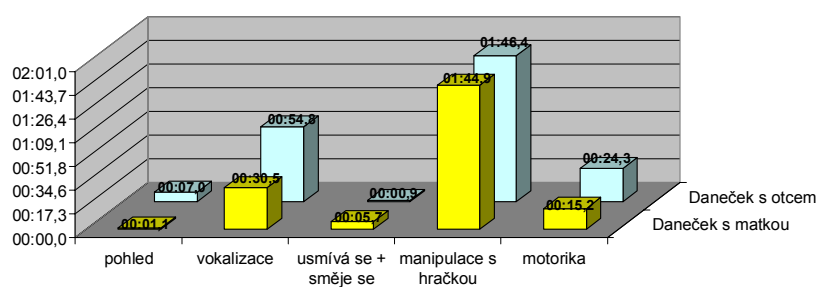
Na Danečka se oba rodiče během hry dívají téměř stejně a poměrně málo. Matka při hře s Danečkem vokalizuje více než otec, ale rozdíl je jen malý. Otec se při hře s Danečkem neusmívá vůbec, matka se usměje během hry čtyřikrát. Matka daleko více než otec manipuluje při hře s Danečkem s hračkami. Otec většinu času Danečka při hře pozoruje. Matka manipuluje nejvíce s kuličkami a s knížkou, dále pak s bubínkem a trochu také s kostkami. Se zbylými hračkami nemanipuluje vůbec. Otec manipuluje hlavně s kostkami. Dotkne se také kuliček a bubínku, ostatní hračky nepoužívá. Otec i matka jsou při hře s Danečkem motoricky téměř stejně aktivní.



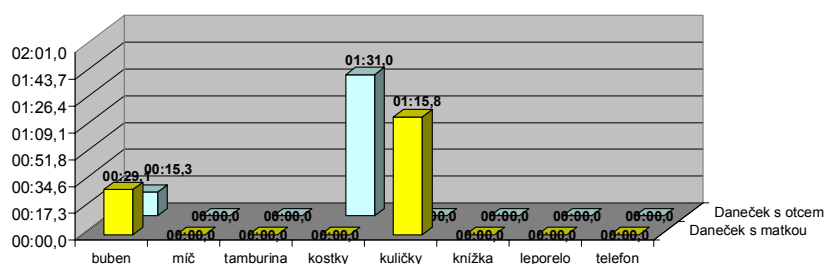
Rozdíly při hře dítěte s otcem a při hře s matkou

Daneček se během hry na rodiče téměř vůbec nedívá. Na otce i na matku se během hry podívá jen jednou, pohled na otce je trochu delší. Daneček poměrně hodně během hry vokalizuje, více při hře s otcem než při hře s matkou. S hračkami Daneček manipuluje hodně, při hře s oběma rodiči téměř stejně. Při hře s matkou si Daneček hraje nejvíce s kuličkami, méně pak s bubínkem. Ostatní hračky nepoužívá vůbec. S otcem si hraje nejvíce s kostkami, s bubínkem pak jen chvíli. Ani při hře s otcem si nehraje s dalšími hračkami. Motoricky je Daneček aktivnější při hře s otcem.

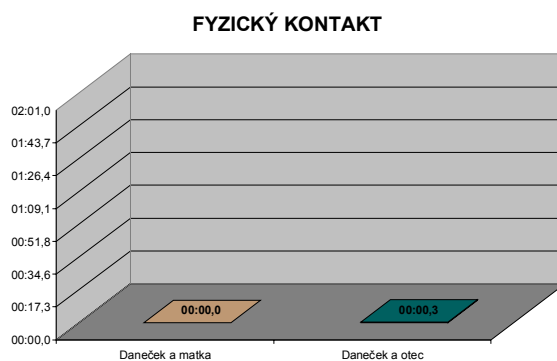
DANEČEK S RODIČI



MANIPULACE S JEDNOTLIVÝMI HRAČKAMI



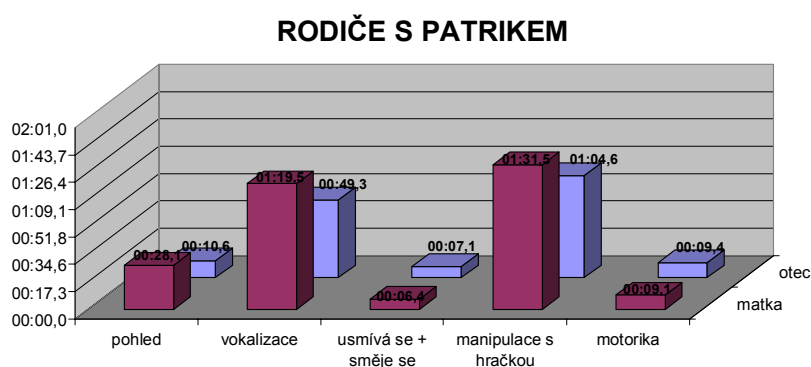
Daneček není při hře vůbec v tělesném kontaktu s matkou. Otce se při hře jen jednou dotkne, když si od něj bere kostku.



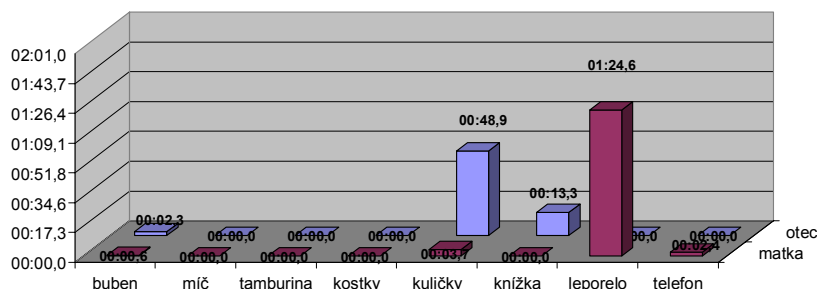
VI.3.4. Patrik

Rozdíly mezi otcem a matkou při hře s dítětem

Na Patrika se při hře dívá více matka než otec, přestože téměř celou dobu sedí Patrik u ní na klíně – tedy zády k ní.. Matka také při hře s Patrikem více než otec vokalizuje a více pojmenovává hračky a objekty. Oba rodiče se při hře s Patrikem téměř stejně usmívají. S hračkami manipuluje více matka než otec. Matka při hře s Patrikem nejvíce manipuluje s leporelem, dotkne se též telefonu, kuliček a bubínku. S ostatními hračkami nemanipuluje vůbec. Otec si s Patrikem hraje nejvíce s kuličkami, méně pak s knížkou a dotkne se i bubínku. Jiné hračky vůbec nepoužívá. Otec i matka jsou při hře s Patrikem stejně motoricky aktivní.



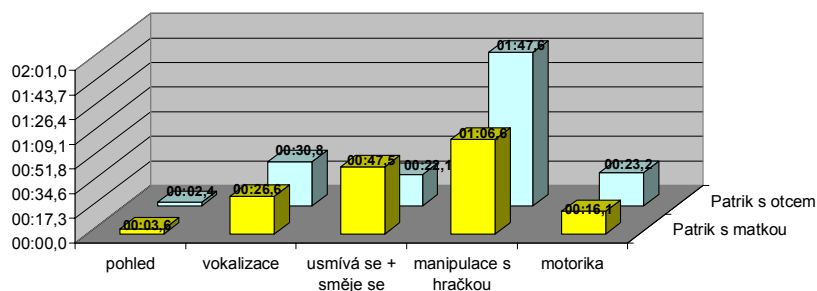
MANIPULACE S JEDNOTLIVÝMI HRAČKAMI



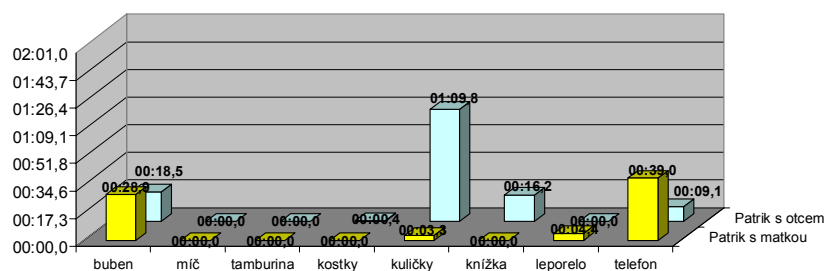
Rozdíly při hře dítěte s otcem a při hře s matkou

Patrik se na rodiče při hře téměř nedívá. K matce sedí skoro celou dobu zády, podívá se na ni jednou, ale na delší dobu než na otce, na kterého se za celou dobu hry podívá třikrát. Patrik vokalizuje více při hře s otcem, ale rozdíl není příliš velký. Při hře s matkou více než při hře s otcem pojmenovává hračky a objekty. Patrik se více usmívá při hře s matkou. Při hře s otcem ale Patrik více manipuluje s hračkami. Při hře s matkou manipuluje Patrik nejvíce s telefonem a s bubínkem, přestože největší pozornost věnuje leporelu, které si s matkou prohlíží. S látkovým míčkem, s tamburínou, s kuličkami ani s knížkou nemanipuluje Patrik při hře s matkou vůbec. S otcem si nejvíce hraje s kuličkami, manipuluje ale i s bubínkem, s knížkou a s telefonem. Naopak vůbec při hře s otcem nemanipuluje s látkovým míčkem, s tamburínou ani s leporelem. Motoricky je Patrik aktivnější při hře s otcem, ale rozdíl oproti motorické aktivitě při hře s matkou není příliš velký.

PATRIK S RODIČI

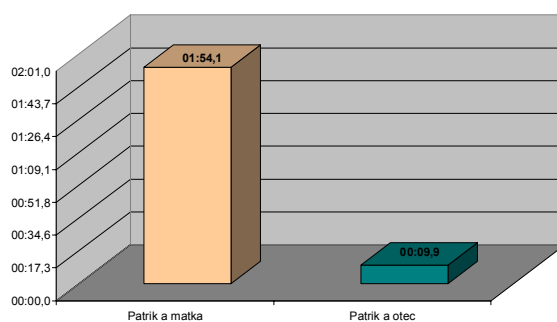


MANIPULACE S JEDNOTLIVÝMI HRAČKAMI



Patrik je daleko více ve fyzickém kontaktu s matkou, sedí totiž téměř celou dobu u ní.

FYZICKÝ KONTAKT

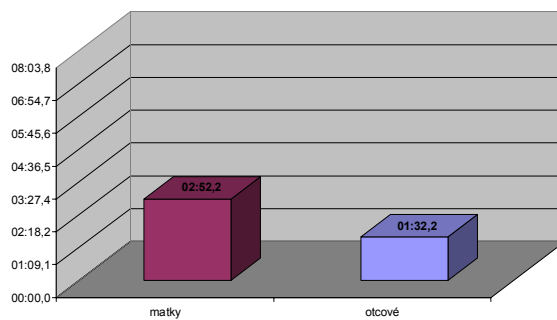


VI.3.5. Tříleté děti celkem

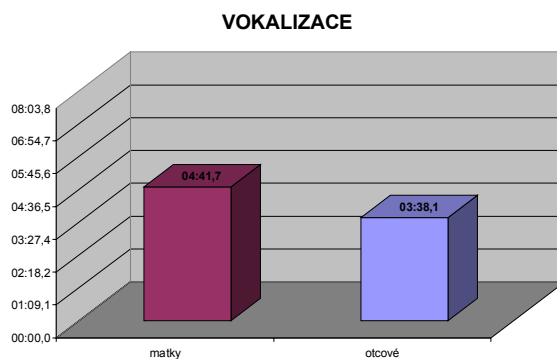
Rozdíly mezi otci a matkami při hře s dítětem

Matky tříletých dětí se během hry dívaly na děti více než otcové.

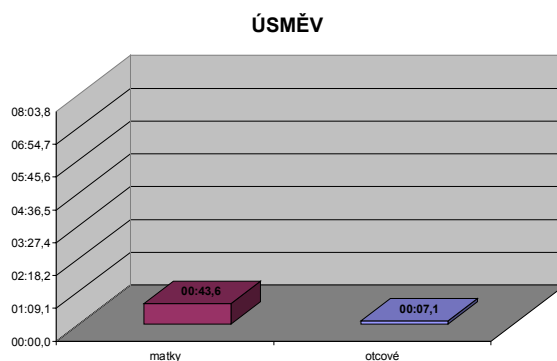
POHLED NA DÍTĚ



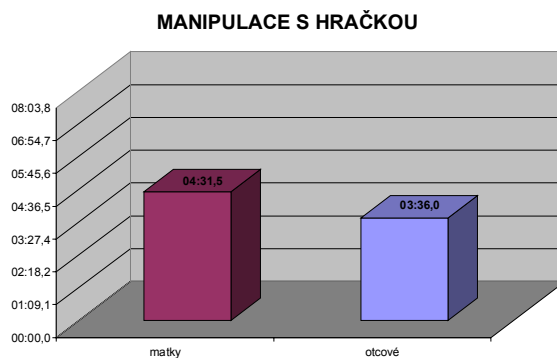
Matky také při hře s tříletými dětmi více než otcové vokalizovaly.



Při hře s tříletými dětmi se více usmívaly a smály matky. Otcové se na tříleté děti neusmívali téměř vůbec.

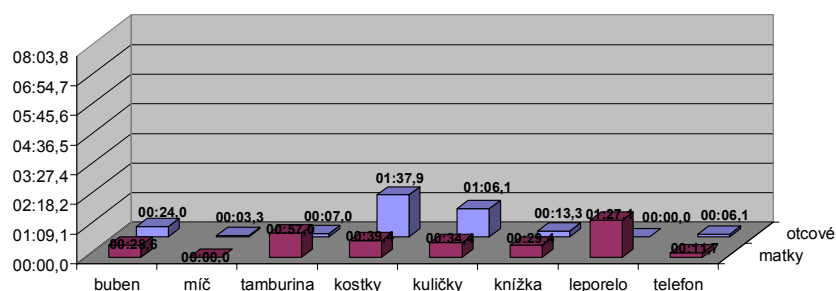


Otcové tříletých dětí manipulovali s hračkami méně než matky.



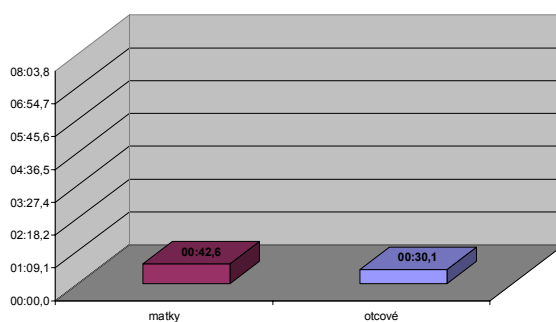
Matky při hře s tříletými dětmi nejvíce manipulovaly s leporelem a s tamburínou. Kromě látkového míčku manipulovaly se všemi ostatními hračkami poměrně rovnoměrně. Otcové manipulovali jednoznačně nejvíce s kostkami, na druhém místě pak s kuličkami. S ostatními hračkami manipulovali jen velmi málo, s leporelem nemanipulovali vůbec.

MANIPULACE S JEDNOTLIVÝMI HRAČKAMI



Matky ani otcové nebyli při hře s tříletými dětmi příliš motoricky aktivní. Motorická aktivita byla jen o málo vyšší u matek než u otců.

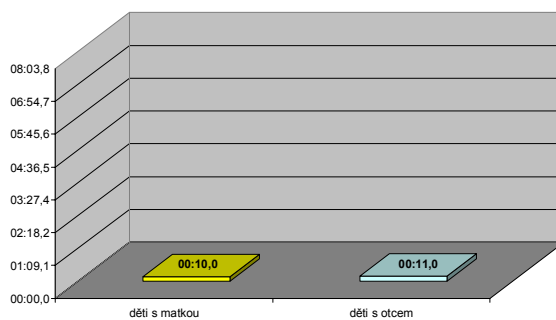
MOTORIKA



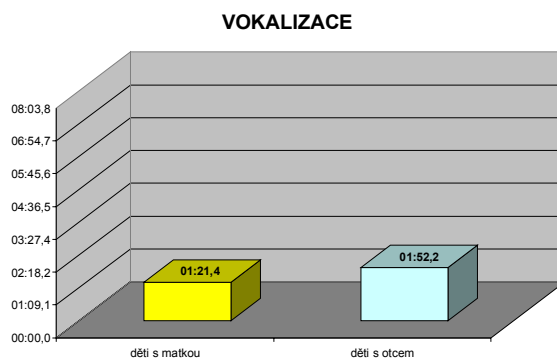
Rozdíly při hře dětí s otci a při hře s matkami

Tříleté děti se při hře s rodiči dívaly na matku i na otce stejně. Pohled na rodiče se u nich ale objevil jen zřídka.

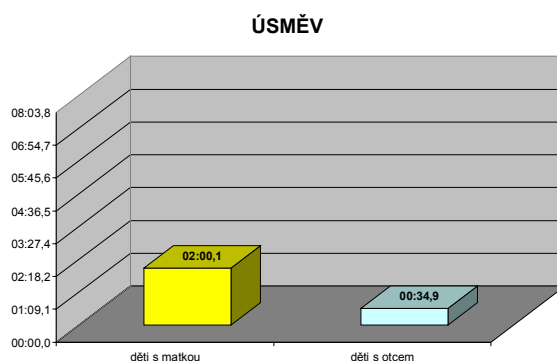
POHLED NA MATKU/OTCE



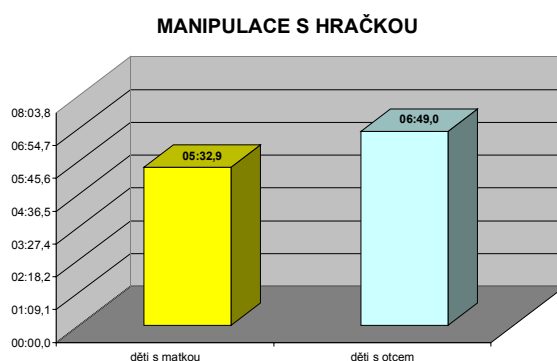
Tříleté děti vokalizovaly více při hře s otcem než při hře s matkou.



Při hře s matkou se tříleté děti více usmívaly než při hře s otcem.

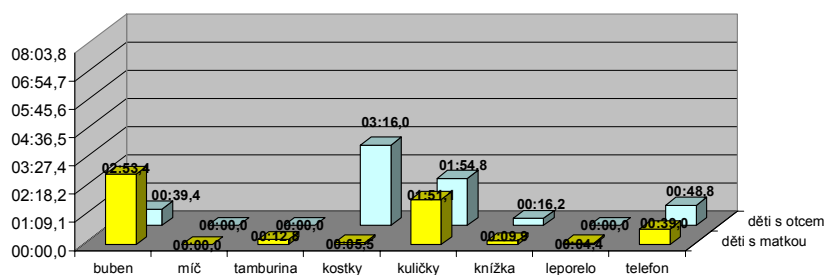


S hračkami manipulovaly tříleté děti více při hře s otcem než při hře s matkou.



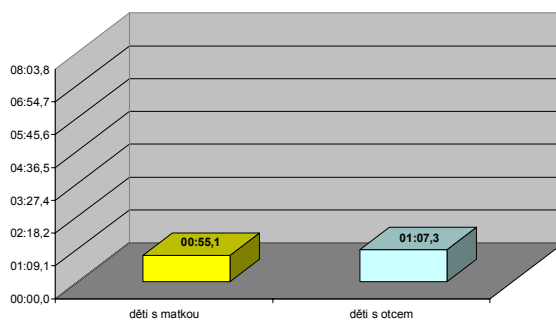
Při hře s matkou manipulovaly tříleté děti nejvíce s bubínkem, dále také s kuličkami a s telefonem. S ostatními hračkami téměř nemanipulovaly, vůbec si pak při hře s matkou nehrály s látkovým míčkem. S otcem manipulovaly nejvíce s kostkami, pak s kuličkami, s telefonem a s bubínkem. Při hře s otcem tříleté děti vůbec nemanipulovaly s látkovým míčkem, s tamburínou ani s leporelem.

MANIPULACE S JEDNOTLIVÝMI HRAČKAMI



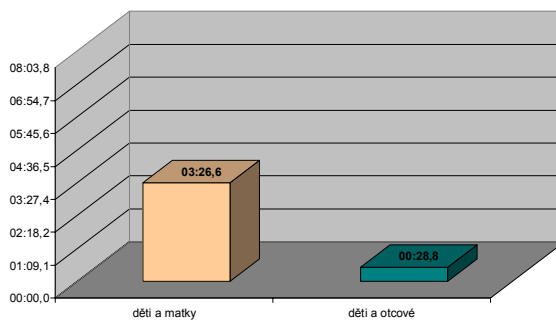
Motoricky byly tříleté děti aktivnější při hře s otcem než při hře s matkou. Rozdíl ale nebyl příliš velký.

MOTORIKA



Tříleté děti byly ve fyzickém kontaktu daleko více se svými matkami. Jejich fyzický kontakt s otcem byl jen velmi malý.

FYZICKÝ KONTAKT



Shrnutí a pokus o interpretaci

U tříletých dětí z mého souboru se také potvrdilo, že matky se na děti při hře více než otcové dívají, více na ně vokalizují, více se na ně usmívají a jsou s nimi

více ve fyzickém kontaktu. Dále se potvrdilo, že otcové manipulují s hračkami při hře méně než matky a že děti jsou při hře s otci motoricky aktivnější, přestože zde rozdíl oproti matkám nebyl příliš velký.

Zajímavá je i preference hraček ze strany rodičů. Matky opět, jako při hře s dvouletými dětmi, manipulovaly nejvíce s leporelem, kdežto otcové s kostkami. To by nasvědčovalo tomu, že **matky děti při hře více než otcové vzdělávají a učí, zatímco otcové jsou spíše zaměřeni na hru, ve které mohou dítě povzbuzovat k výkonu**, a ta je z nabízených hraček možná pouze s kostkami. Tyto výsledky jsou opět v souladu se závěry zahraničních výzkumů (Lewis et al., 1981; Parke, Tinsley, 1981; Stevenson, 1988; LeCamus, 2000).

Výsledky v preferenci jednotlivých hraček poukazují na fakt, že tříleté děti manipulují téměř ve všech případech výrazně více s jednou z hraček. Ukazuje se tak, že **tříleté děti jsou již schopny delší koncentrace pozornosti** a jsou schopny si hrát delší dobu s jednou hračkou. Také se potvrdilo, že u dětí **v tomto věku se již objevují i komplexnější celky činností** – poslušání písniček, básniček, pohádek, prohlížení obrázků. V mém souboru tříletých dětí se tyto činnosti objevily zejména při hře s matkou. Jednalo se nejen o čtení a prohlížení leporela, vyprávění říkanky „Utíkej, Káčo“, ale objevilo se i hraní na bubínek a tamburínu či zpívání. Ukázalo se též, že tříleté dítě je již schopno i samostatné reprodukce či produkce.

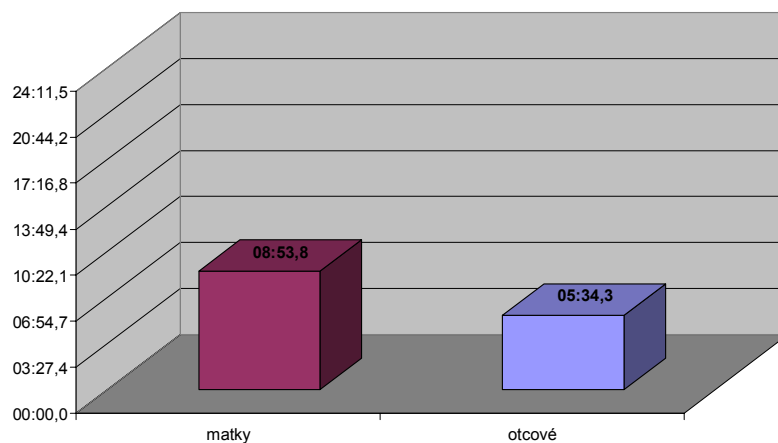
VI.4. Celý soubor

V této podkapitole se podíváme na výsledky v jednotlivých kategoriích u celého výzkumného souboru, tj. u všech dvanácti dětí bez rozdílu věku.

Rozdíly mezi otci a matkami při hře s dítětem

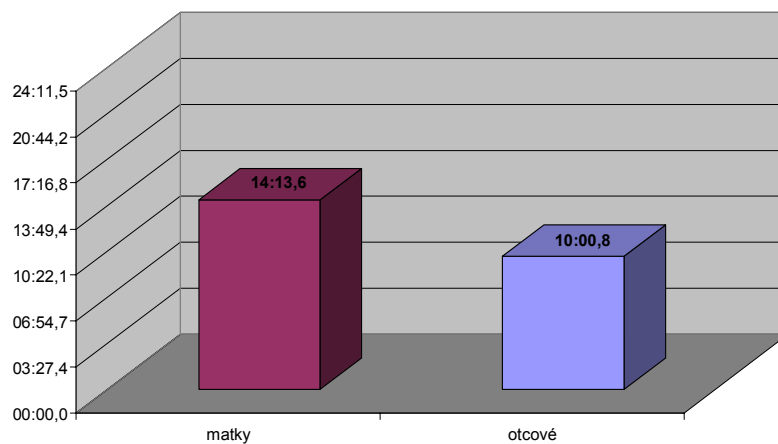
Jak jsme pozorovali již u souboru ročních, dvouletých i tříletých dětí, matky se při hře na své děti více dívaly. V celém souboru byl rozdíl v této kategorii oproti otcům více patrný.

POHLED NA DÍTĚ



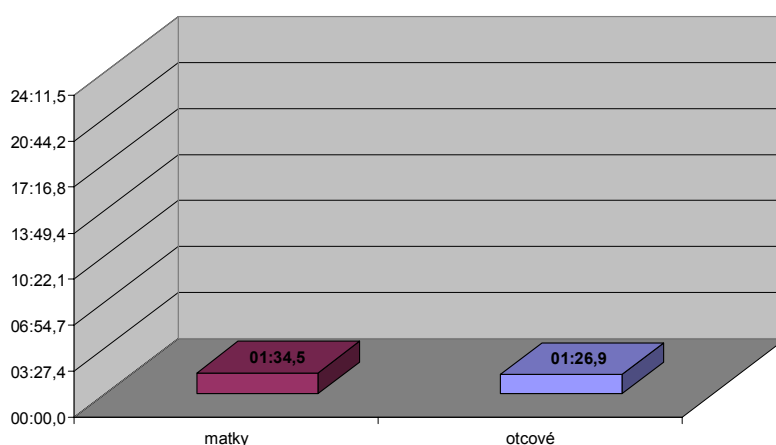
Matky také při hře na své děti více než otcové vokalizovaly. Vokalizace u matek je těsně nad hranicí poloviny celkové pozorované doby.

VOKALIZACE



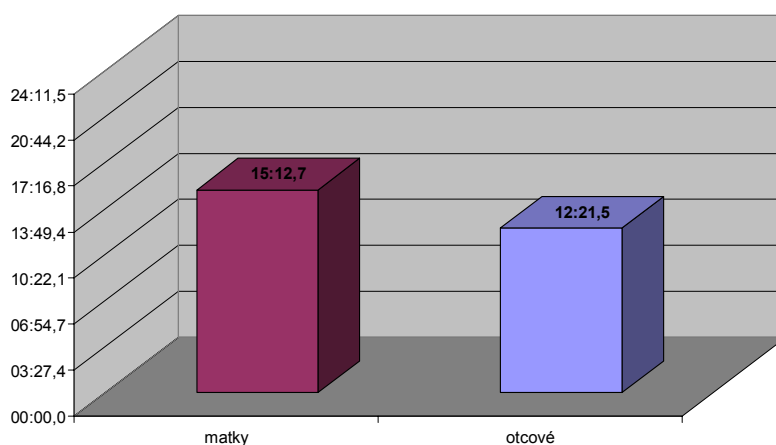
V celkovém souboru se neobjevil řádný významný rozdíl mezi množstvím úsměvů matky a otce při hře s dítětem.

ÚSMĚV



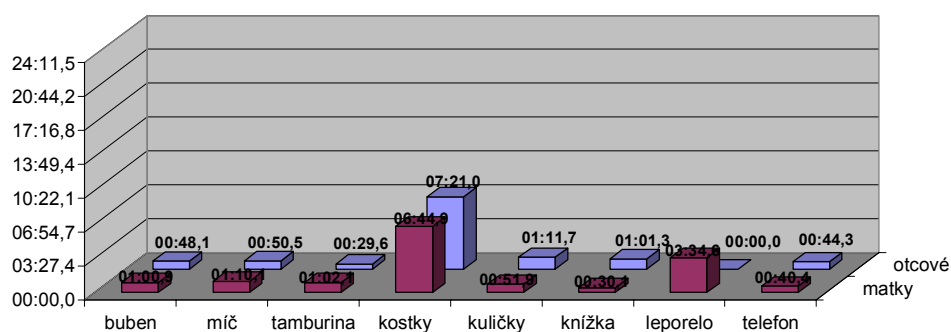
Jak matky, tak i otcové manipulovali s hračkami více jak polovinu pozorované doby. O něco málo více manipulovaly s hračkami matky, ale rozdíl mezi matkami a otci nebyl v celkovém souboru příliš velký.

MANIPULACE S HRAČKOU



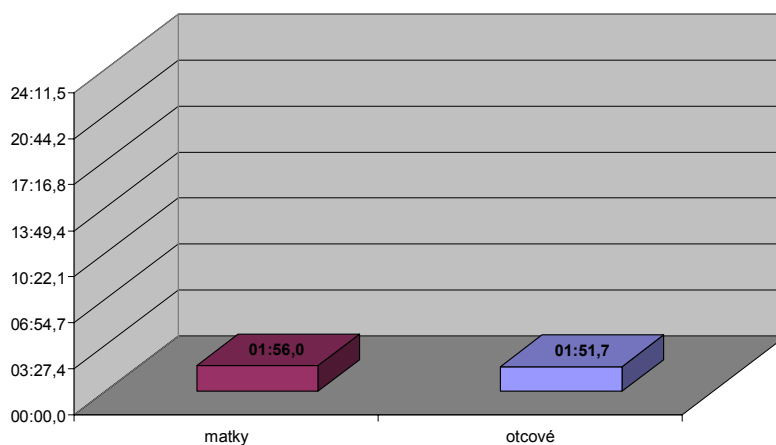
Mezi jednotlivými hračkami dávali matky i otcové shodně a jednoznačně přednost hře s kostkami. Zde je však třeba zdůraznit, že při hře s ročními dětmi měli rodiče k dispozici pouze kostky a látkový míček. Matky také hodně manipulovaly s leporelem, kdežto otcové s ním nemanipulovali vůbec. Matky manipulovaly nejméně s knížkou. Ostatním hračkám se rodiče věnovali zhruba stejně, bez rozdílu pohlaví.

MANIPULACE S JEDNOTLIVÝMI HRAČKAMI



Mezi matkami a otci v mém výzkumném souboru se neobjevil téměř žádný rozdíl v úrovni motorické aktivity. Motorika rodičů během hry s dětmi byla jen velmi nízká.

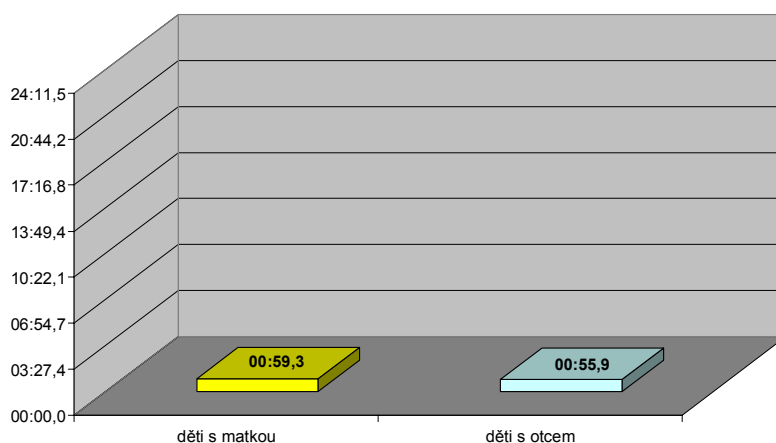
MOTORIKA



Rozdíly při hře dětí s otci a při hře s matkami

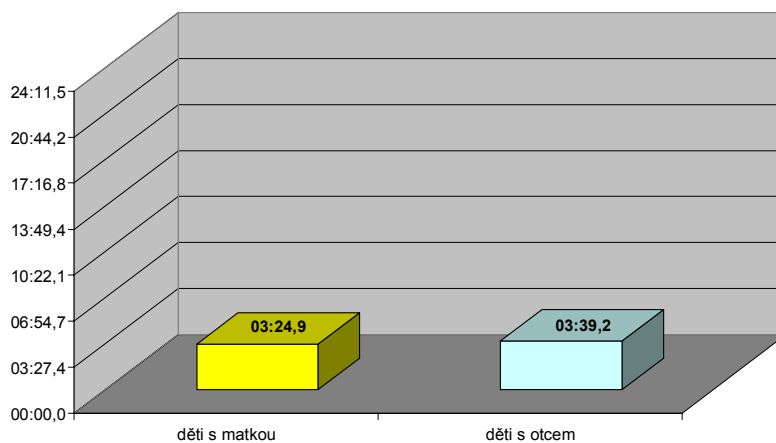
Děti se na své rodiče během hry dívaly jen velmi málo. Neukázal se téměř žádný rozdíl mezi množstvím pohledů věnovaných matkám a otcům.

POHLED NA MATKU/OTCE



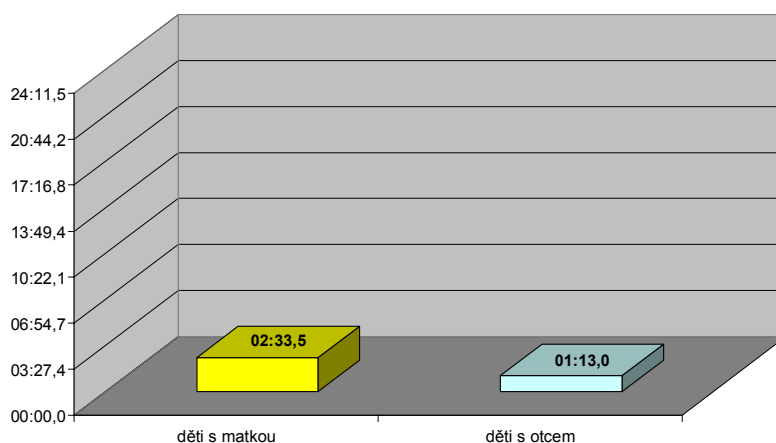
Ani ve vokalizaci se u dětí při hře s rodiči neobjevily téměř žádné rozdíly. Děti vokalizovaly s otcem více, ale rozdíl byl jen velmi nepatrný.

VOKALIZACE



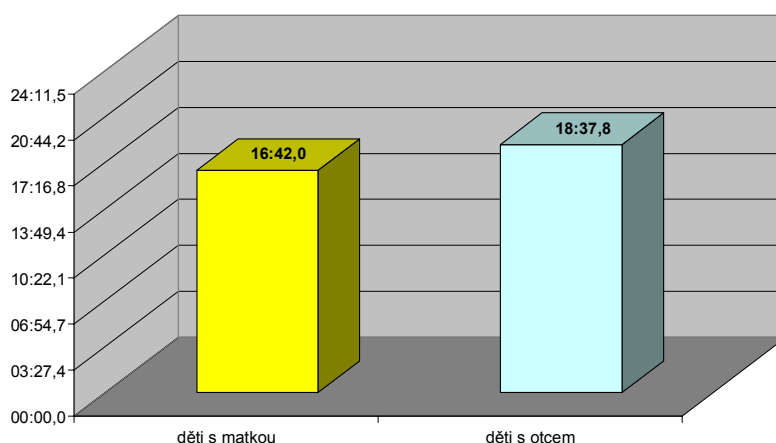
Děti se smály a usmívaly dvakrát více při hře s matkou než při hře s otcem.

ÚSMĚV



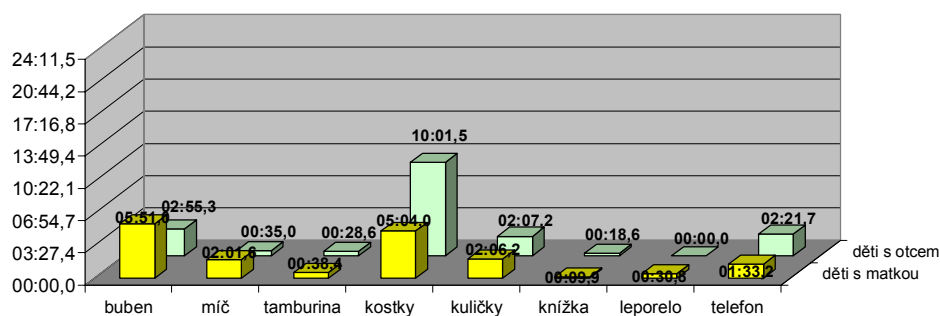
Děti během hry s rodiči velmi hodně manipulovaly s hračkami, s oběma více než polovinu pozorované doby. Více s nimi manipulovaly při hře s otcem, než při hře s matkou.

MANIPULACE S HRAČKOU



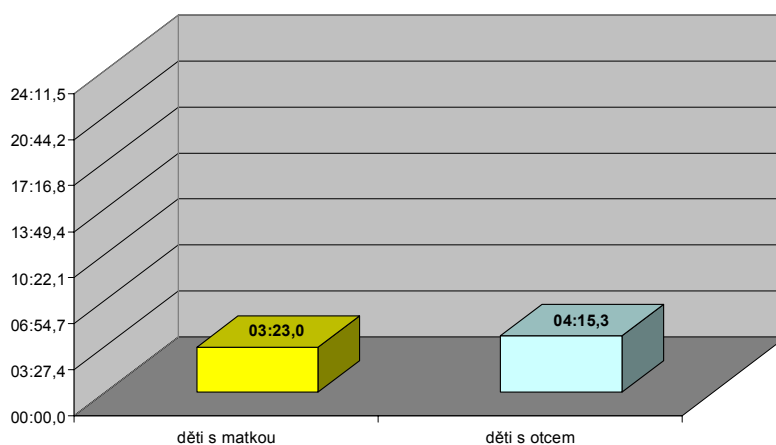
Při hře s otcem dávaly děti jednoznačně přednost hře s kostkami, s velkým odstupem pak manipulovaly i s bubínkem, s telefonem a s kuličkami. Při hře s otcem děti vůbec nemanipulovaly s leporelem. Při hře s matkou manipulovaly děti nejvíce s bubínkem a s kostkami, následovaly kuličky a látkový míček. Téměř vůbec děti při hře s matkou nemanipulovaly s knížkou.

MANIPULACE S JEDNOTLIVÝMI HRAČKAMI



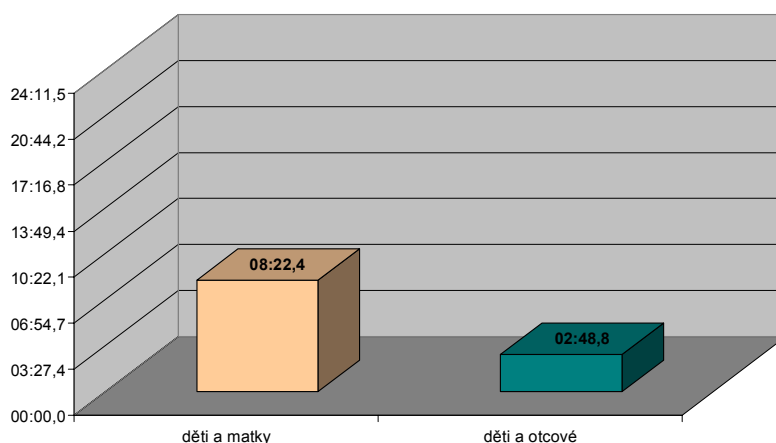
Děti byly při hře motoricky aktivnější než jejich rodiče. Větší motorická aktivita se v celém výzkumném souboru objevila při hře s otcem.

MOTORIKA



Ve fyzickém kontaktu byly děti při hře jednoznačně více se svými matkami, trávily v něm více jak třetinu celkové pozorované doby. Fyzický kontakt matek a dětí byl téměř čtyřikrát větší než kontakt otců a dětí.

FYZICKÝ KONTAKT



Shrnutí a pokus o interpretaci

Výsledky, získané v celém výzkumném souboru podpořily většinu hypotéz, které jsem stanovila na počátku svého výzkumu.

Ukázalo se, že matky se opravdu na své děti při hře více než otcové dívají. Matky děti často při hře pouze sledovaly a do hry zasáhly, pouze pokud to dítě vyžadovalo. Matky se také na děti hodně dívaly během vzájemných rozhovorů, když čekaly na odpověď dítěte. Jejich pozornost směřovala více na dítě, na jeho emoce a projevy při hře, na které matky většinou hned reagovaly. Otcové věnovali svůj pohled více hračkám než dětem. Sice také často děti sledovali, ale jejich pozornost byla zaměřená více na to, co dítě dělá, než na dítě samotné. Děti se na oba rodiče při hře s nimi dívaly jen velmi málo a žádné významné rozdíly mezi pohledem na matky a na otce jsem nezaznamenala.

Dále se také potvrdilo, že matky na děti při hře více než otcové vokalizují. Rozdíly se objevily i ve způsobu vokalizace. Matky častěji než otcové pojmenovávaly jednotlivé hračky a objekty. Také častěji po dítěti vyžadovaly, aby samo pojmenovávalo hračky, objekty v leporelu či na bubínku, barvy kuliček nebo barvy a tvary kostek. Domnívám se, že **matky mají více než otcové tendenci při hře s dítětem opakovat a procvičovat získané znalosti a schopnosti a také děti při hře více učit ve smyslu získávání nových poznatků**. U dětí se rozdíly v množství vokalizace při hře s otcem a s matkou neobjevily, ale jednoznačně více děti pojmenovávaly hračky a objekty při hře s matkou.

Hypotéza, že matky se na děti více než otcové usmívají, nebyla již tak významně podpořena, rozdíl mezi rodiči byl jen nepatrný. Děti se více usmívaly a smály při hře s matkou, jejich úsměv však v obou případech nebyl zaměřen jen na rodiče, často se smály i při manipulaci s hračkou.

Naopak se ale velmi zřetelně ukázalo, že matky jsou s dítětem více ve fyzickém kontaktu než otcové. Děti daleko častěji seděly matce na klíně nebo úplně těsně u ní, matky a děti se při hře vzájemně také daleko více dotýkaly. Zdá se, že **matky při hře preferují blízkost dítěte a těsný kontakt s ním, zatímco vzdálenost otců a dětí je při hře větší a jejich vzájemný kontakt daleko méně častý.**

Dále se v celém souboru také potvrdilo, že otcové při hře s dítětem manipulují s hračkami méně než matky. Děti naopak manipulovaly více s hračkami při hře s otcem než při hře s matkou. Možné vysvětlení je, že **otcové nechávají aktivitu více na dětech a tolik jim na rozdíl od matek nepomáhají.** To by bylo v souladu i se závěry uveřejněnými L.Šulovou (Šulová, 2006). Zároveň se zdá, že matky se snaží pomocí hraček upoutat a udržet pozornost dítěte u jedné činnosti po delší dobu.

Zajímavá je též preference jednotlivých hraček. Matky i otcové shodně věnovali největší čas hře s kostkami, přestože každý trochu jiným způsobem. Velice patrný zde byl odlišný didaktický styl otce a matky. Matky dětem více pomáhaly při nacházení vhodných otvorů a při vhazování kostek dovnitř, ukazovaly jim správné řešení. Otcové nechávali dítě, aby našlo správné řešení samo, a tolik mu nepomáhali. Častěji také nereagovali na žádosti dítěte o pomoc, ale povzbuzovali ho, aby to ještě zkusilo a nevzdávalo. To potvrzují i výsledky manipulace s hračkami u dětí. Při hře s otcem manipulovaly děti s kostkami daleko více než při hře s matkou, musely se více snažit.

Ukázalo se také, že **matky dávají častěji než otcové přednost kromě didaktických a naučných her také intelektuálním a rytmickým hrám.** Matky manipulovaly více s leporelem, ukazovaly v něm dětem obrázky. Při hře s bubínkem říkaly matky dětem říkanky nebo zpívaly („tluče bubeníček“, „bumtarata bum“), když hrály děti na bubínek, matky je doprovázely na tamburínu a naopak. U otců se tyto hry téměř neobjevily.

Otcové si navíc více než matky hráli i sami. Zatímco matky se snažily po celou dobu věnovat dítěti, otcové se spíše nechali zaujmout hrou. V tomto souboru to

bylo možné pozorovat zejména při hře s kostkami, otcové častěji než matky sami aktivně vhazovali jednotlivé tvary do kostky, aniž by do hry zapojili i dítě.

Podpořena byla i poslední hypotéza, že děti jsou motoricky aktivnější ve hře s otci než ve hře s matkami, přestože rozdíl oproti hře s matkou nebyl příliš velký. Otcové se však, co se motoriky při hře s dítětem týká, od matek nelišili vůbec. Nelze tedy jednoznačně tvrdit, že by byla prokázána preference otců pro fyzickou hru s dítětem. Je ale zároveň třeba připomenout, že nastavení výzkumné situace mnoho prostoru pro fyzickou hru neposkytovalo.

Je také třeba zdůraznit, že i předem nastavená výzkumná situace umožňuje projevy **značné individuálnosti rodičovských přístupů k dítěti**. Zatímco někteří rodiče při hře s dítětem přecházejí rychle od jedné činnosti ke druhé, u jiných je tempo hry volnější. Jedni se dítěte neustále na něco ptají a zkouší jeho znalosti, jiní vedou s dítětem rozhovory vycházející ze spontánní iniciativy dítěte. Někteří rodiče přímo dítě tlačí k výkonu, další zase dítěti hodně pomáhají a vykonávají činnost za něj, jiní ho nepodněcují vůbec. A tak bychom mohli pokračovat dále. V tomto směru lze při hře opravdu zaznamenat nepřeberné množství alternativ, jakými rodiče na své děti působí.

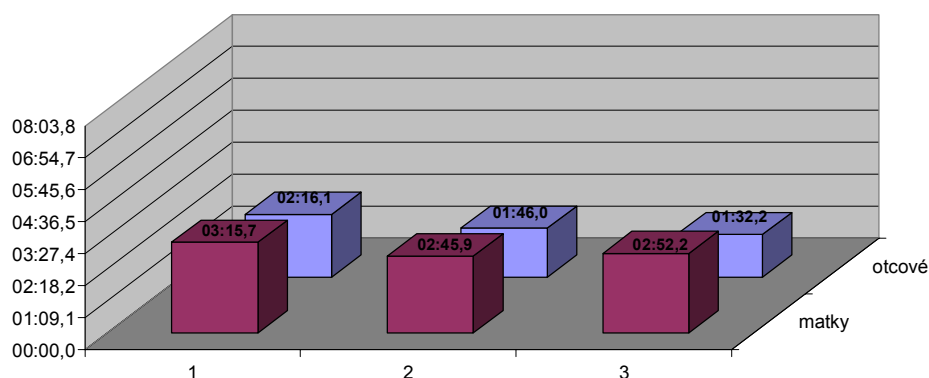
VI.5. Vývojové hledisko

Konečně se ještě podíváme, zda a případně jak se jednotlivé kategorie mění v závislosti na věku, tedy zda se do nich promítá vývojové hledisko.

Rozdíly mezi otci a matkami při hře s dítětem

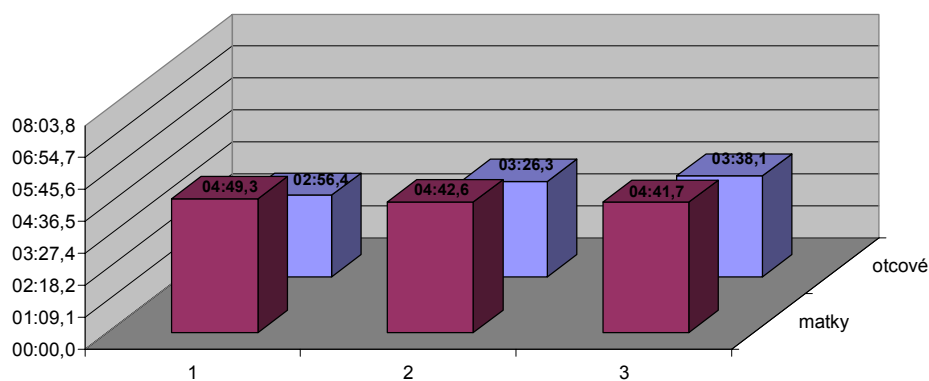
Jak matky, tak otcové se nejvíce dívali na roční děti. U dvouletých dětí pak byla u matek i u otců kategorie pohledů nižší. Otcové se dívali ještě méně na tříleté děti než na děti dvouleté. U matky zůstal pohled na dvouleté a tříleté děti zhruba stejný.

POHLED NA DÍTĚ



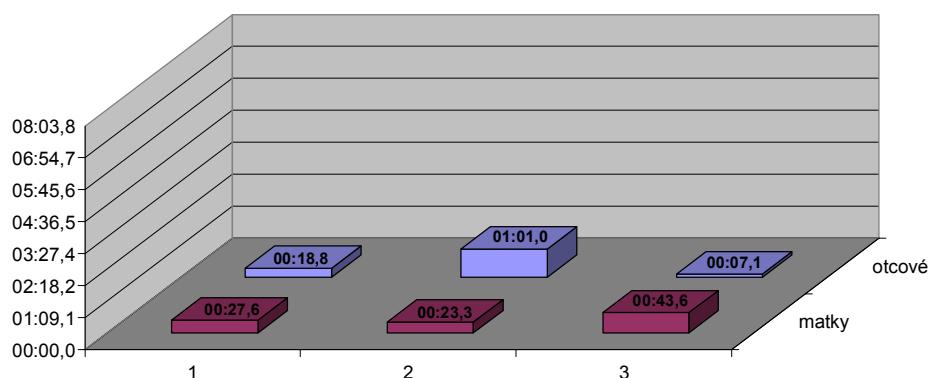
Otcové vokalizovali nejméně při hře s ročními dětmi, se vzrůstajícím věkem dítěte se jejich vokalizace zvyšovala. U matek tomu bylo přesně naopak. Při hře s ročními dětmi vokalizovaly nejvíce a s věkem dítěte se vokalizace snižovala. Rozdíly však byly u matek velmi nepatrné, dalo by se tvrdit, že se jejich vokalizace téměř neměnila.

VOKALIZACE



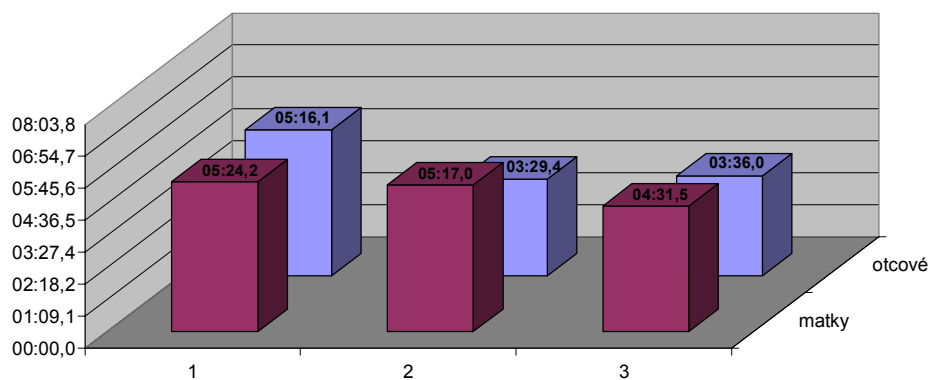
Otcové se jednoznačně nejvíce usmívali při hře s dvouletými dětmi, nejméně pak s tříletými dětmi. Matky se naopak nejvíce usmívaly s tříletými dětmi a nejméně s dvouletými dětmi.

ÚSMĚV



Matky manipulovaly s hračkami nejvíce při hře s ročními dětmi a úroveň manipulace s hračkou se s věkem dítěte snižovala. Otcové také nejvíce manipulovali s hračkou při hře s ročními dětmi, nejméně pak ale při hře s dvouletými dětmi.

MANIPULACE S HRAČKOU



Co se týká jednotlivých hraček, tak tam byly výsledky následující:

bubínek – matky i otcové s ním více manipulovali při hře s dvouletými dětmi, ale rozdíl oproti hře s tříletými dětmi byl zanedbatelný

látkový míček – otcové si s látkovým míčkem hráli nejvíce s ročními dětmi, se staršími pak téměř vůbec. Matky si s míčkem hrály nejvíce s dvouletými dětmi, méně s ročními dětmi a s tříletými dětmi vůbec

tamburína – otcové s ní více manipulovali s dvouletými dětmi, s tříletými dětmi pak téměř vůbec. Matky naopak s tamburínou téměř nemanipulovaly s dvouletými dětmi, kdežto s tříletými dětmi ano

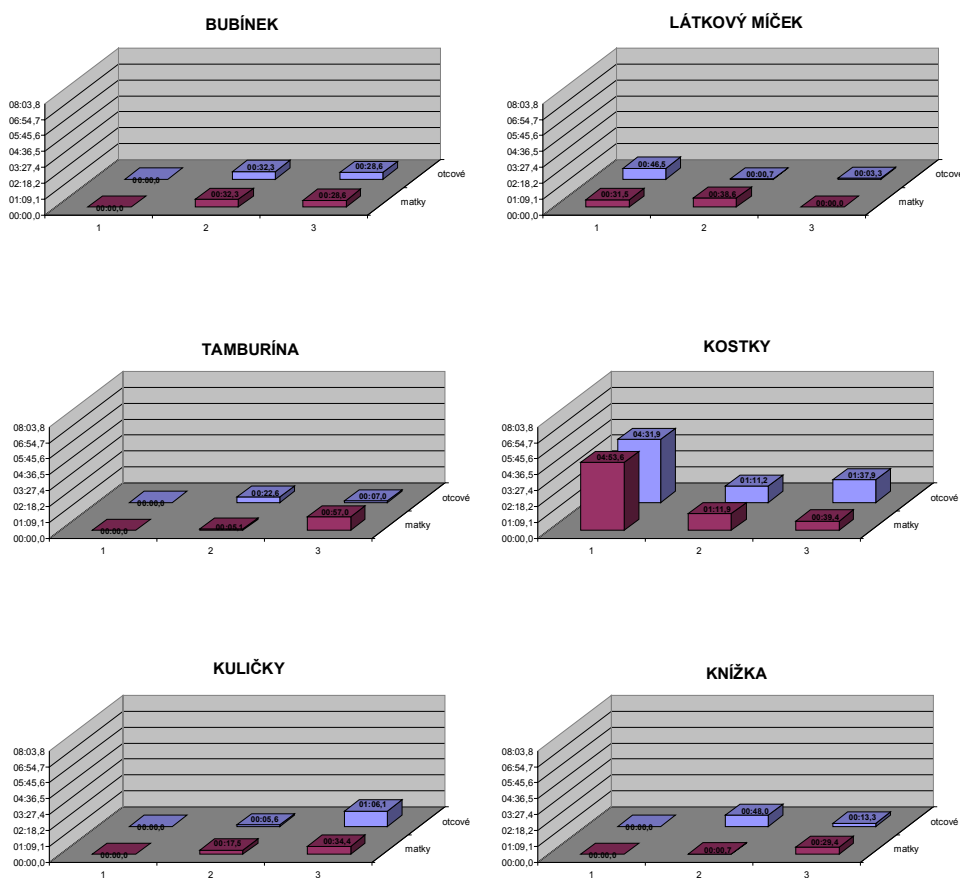
kostky – oba rodiče manipulovali nejvíce s ročními dětmi (při hře s nimi ale měli k dispozici jen kostky a látkový míček). U matek se manipulace s kostkami s rostoucím věkem dítěte snižovala, otcové si s kostkami hráli více s tříletými než s dvouletými dětmi

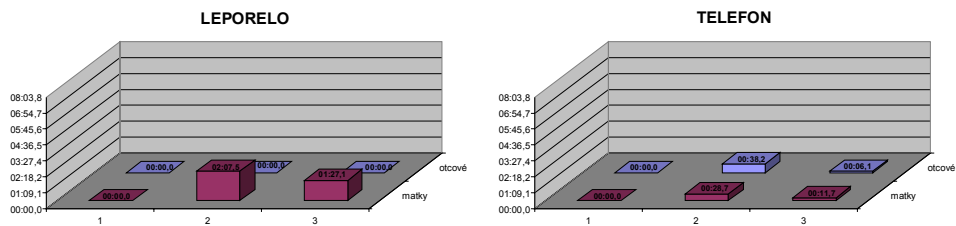
kuličky – otcové i matky s nimi manipulovali více s tříletými než s dvouletými dětmi

knížka – otcové s ní více manipulovali při hře s dětmi dvouletými než s dětmi tříletými, matky pak více při hře s tříletými dětmi a s dvouletými dětmi s ní nemanipulovaly téměř vůbec

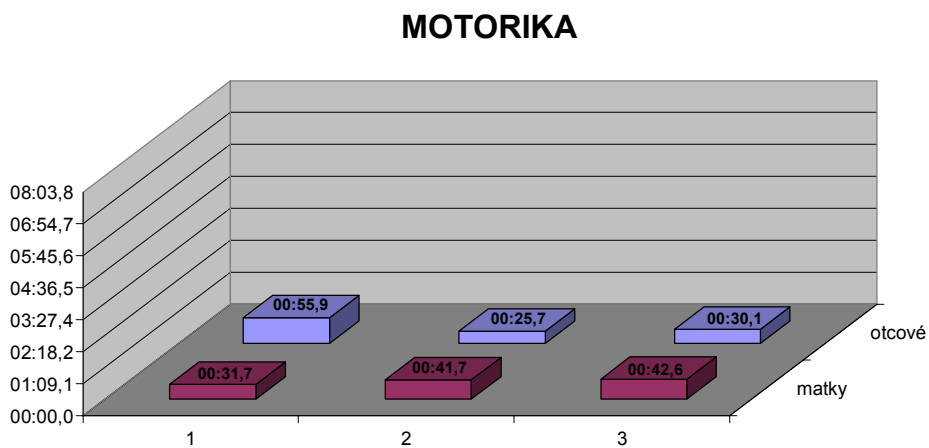
leporelo – s leporelem manipulovaly pouze matky, více při hře s dvouletými než s tříletými dětmi. Při hře s ročními dětmi nebylo leporelo k dispozici

telefon – otcové i matky manipulovali s telefonem více při hře s dvouletými dětmi, než při hře s tříletými dětmi





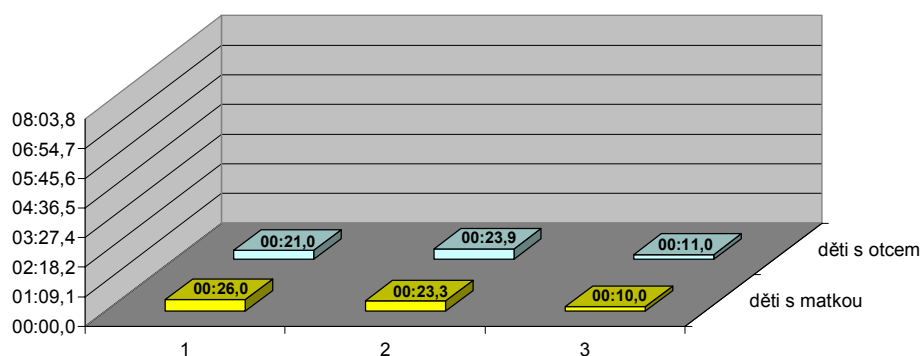
Motorická aktivita matek se s věkem dítěte zvyšovala. Otců byla motorika nejvyšší při hře s ročními dětmi, nejnižší s dětmi dvouletými



Rozdíly při hře dětí s otci a při hře s matkami

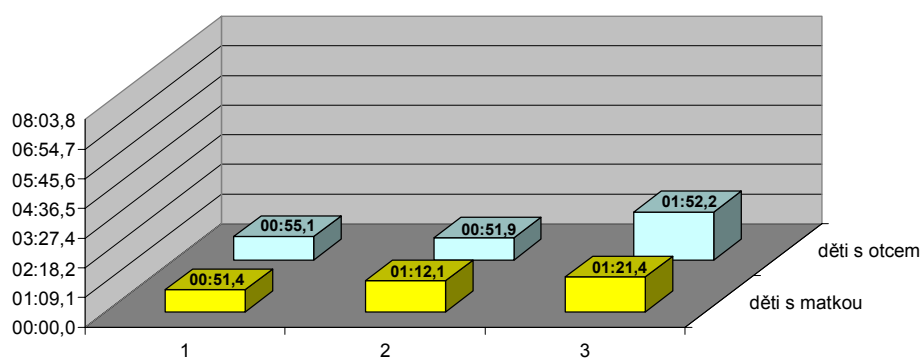
V pohledu věnovaném při hře rodičům se děti v jednotlivých věkových kategoriích příliš nelišily. Na matku se nejvíce dívaly roční a nejméně tříleté děti. Na otce se nejvíce dívaly dvouleté a nejméně tříleté děti.

POHLED NA MATKU/OTCE



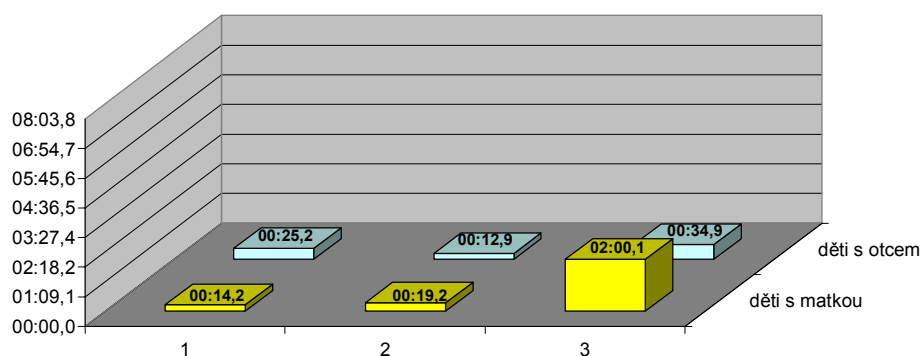
Při hře s matkou se u dětí vokalizace s věkem zvyšovala. Při hře s otcem byla vokalizace také nejvyšší u tříletých dětí, ale nejnižší u dětí dvouletých.

VOKALIZACE



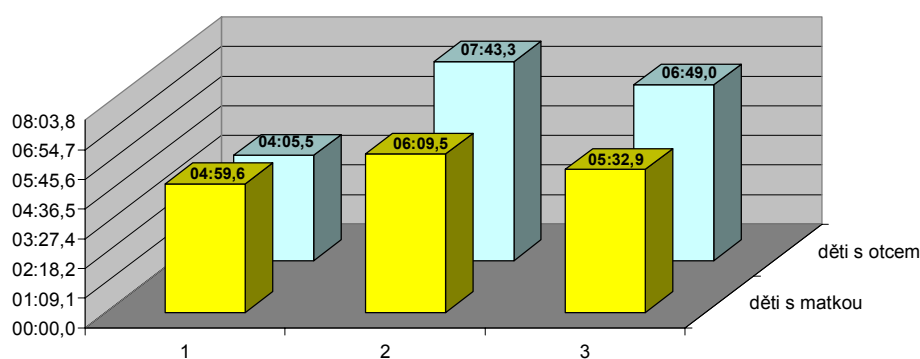
Děti se s rostoucím věkem usmívaly při hře s matkou čím dál více. Při hře s otcem se nejméně smály a usmívaly dvouleté děti, nejvíce pak tříleté děti.

ÚSMĚV



Nejvíce při hře s rodiči manipulovaly s hračkami dvouleté děti, nejméně roční děti - a to jak při hře s otcem, tak při hře s matkou.

MANIPULACE S HRAČKOU



Manipulace s jednotlivými hračkami se lišila při hře dětí s rodiči následovně:

bubínek – nejvíce s bubínkem manipulovaly dvouleté děti, jak při hře s otcem, tak při hře s matkou

látkový míček – při hře s otcem manipulovaly s míčkem pouze roční děti. Tříleté děti nemanipulovaly s látkovým míčkem ani při hře s matkou ani při hře s otcem. Při hře s matkou manipulovaly s míčkem nejvíce roční děti

tamburína – při hře s otcem si s tamburínou hrály pouze dvouleté děti, při hře s matkou s ní více manipulovaly dvouleté než tříleté děti

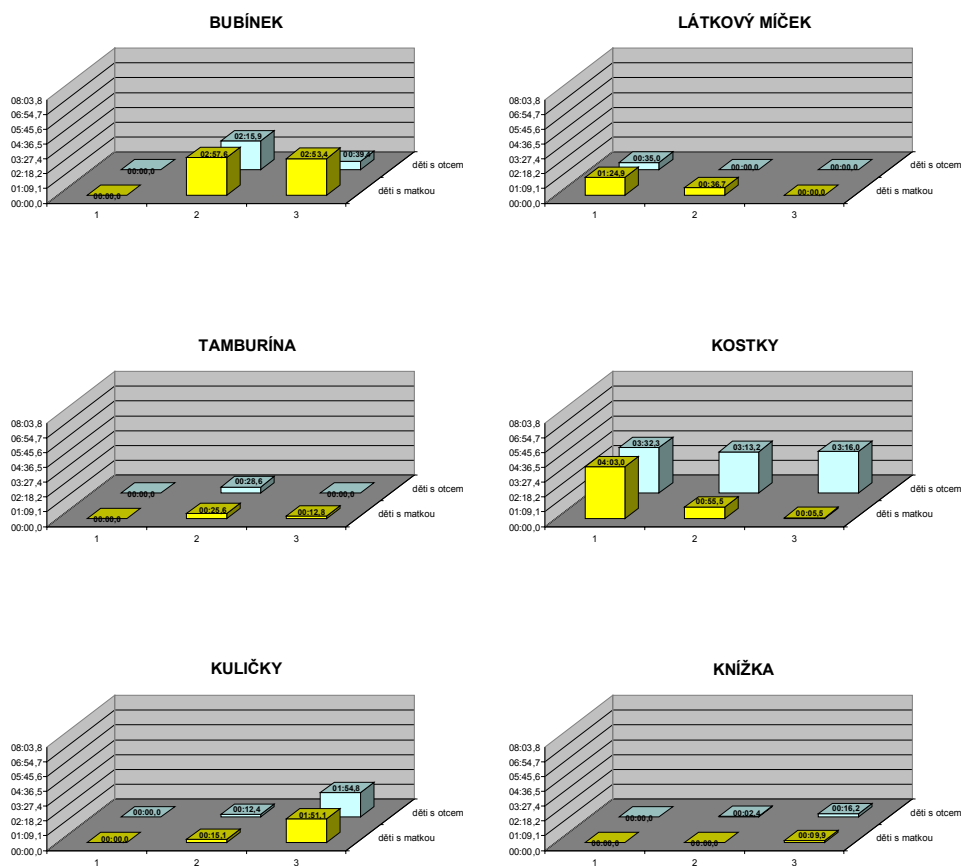
kostky – s kostkami si nejvíce hrály roční děti, jak při hře s otcem, tak při hře s matkou. Při hře s matkou pak manipulace s kostkami u dvouletých a tříletých dětí rapidně poklesla. Při hře s otcem nebyly výsledky tak rozdílné. Nejméně při hře s otcem manipulovaly s kostkami dvouleté děti

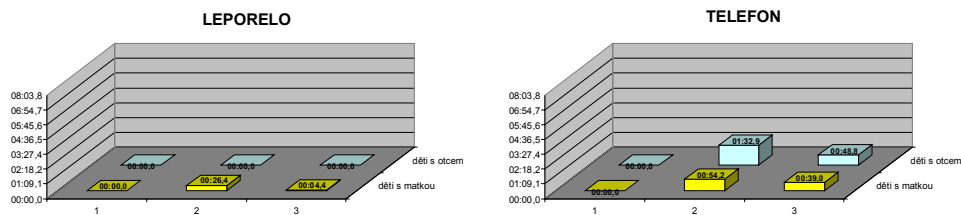
kuličky – jak při hře s otcem, tak při hře s matkou manipulovaly s kostkami daleko více tříleté děti, než děti dvouleté

knížka – při hře s matkou manipulovaly s knížkou pouze tříleté děti, při hře s otcem pak více tříleté než dvouleté děti

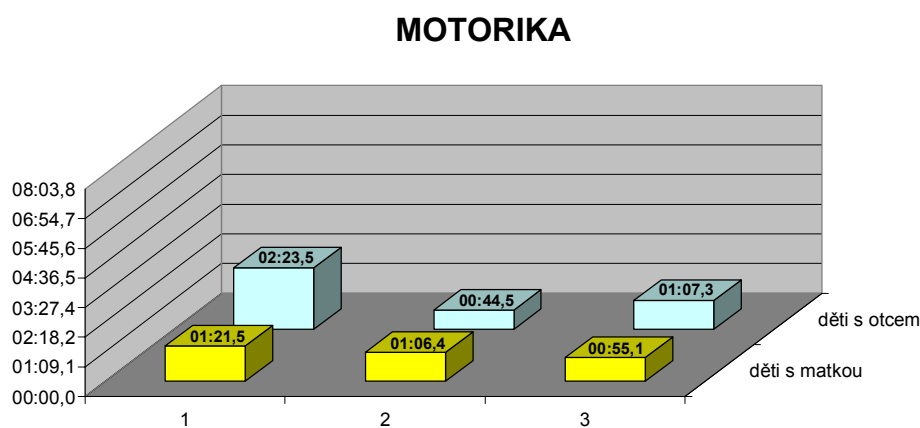
leporelo – děti při hře s otcem nemanipulovaly s leporelem vůbec. Při hře s matkou manipulovaly s leporelem více dvouleté než tříleté děti

telefon – při hře s matkou i při hře s otcem manipulovaly více s telefonem dvouleté děti, než děti tříleté

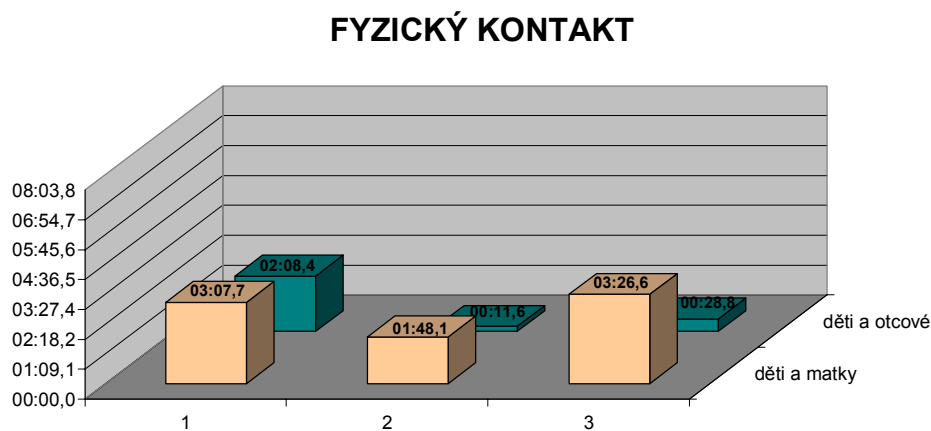




Při hře s matkou motorická aktivita dětí s jejich věkem klesala. Při hře s otcem byly také motoricky neaktivnější roční děti, nejméně ale děti dvouleté.



Ve fyzickém kontaktu s matkou byly při hře nejvíce tříleté děti, nejméně dvouleté děti. Největší fyzický kontakt během hry s otcem měly jednoznačně roční děti, nejmenší děti dvouleté.



Shrnutí a pokus o interpretaci

Díky datům získaným u různě starých dětí jsem se pokusila i o určitý vývojový pohled na problematiku hry rodičů s dětmi. Vzhledem k malému výzkumnému souboru se jedná opravdu jen o pokus, přesto se domnívám, že lze určité obecné náznaky vidět, přestože k jejich potvrzení by bylo potřeba více dat.

Zdá se, že jak otcové, tak matky mají tendenci se s rostoucím věkem dítěte na dítě při hře čím dál méně dívat. Domnívám se, že **čím je dítě starší, tím méně mají rodiče potřebu jej vizuálně kontrolovat**. U menších dětí totiž musí rodiče častěji sledovat jejich reakce a projevy, aby jim mohli přizpůsobit svou činnost. Koncentrace pozornosti a zájem o určitou hračku či činnost jsou totiž u malého dítěte jen omezené.

Zajímavý je vývoj vokalizace u rodičů z tohoto souboru. Zatímco vokalizace matek zůstává stále na zhruba stejné úrovni, vokalizace otců se s věkem dítěte zvyšuje. Domnívám se, že by to mohlo být způsobeno úrovní řečových schopností dítěte. Jak jsem uvedla v teoretické části práce, otcové hovoří s dítětem méně a nepřijímají takovou zodpovědnost za udržení rozhovoru s dítětem jako matky. S postupem věku se však řečové schopnosti dítěte zlepšují, zvyšuje se slovní zásoba a také produkce řeči (což potvrzují výsledky vokalizace u dětí z tohoto souboru), **děti jsou schopny více se zapojovat do rozhovoru a samy být jeho iniciátory, čímž otce více vtáhnou do vzájemné komunikace a otec následně hovoří více**. Matky naopak mluví na dítě obecně daleko více, navíc svou řeč více přizpůsobují řečové úrovni dítěte než otcové. Proto je úroveň jejich vokalizace vysoká i s ročními dětmi.

Matky stejně jako otcové také s rostoucím věkem dítěte čím dál méně manipulují s hračkami. Vysvětlení spatřuji v rostoucích schopnostech dítěte. Čím je dítě starší, tím menší pomoc a také stimulaci ze strany rodičů potřebuje. Je schopno si již obstarat podněty samo. U dětí se manipulace s hračkami ve druhém roce oproti prvnímu výrazně zvyšuje, ve třetím pak o něco klesá. Dle mého názoru je **nárůst u dvouletých dětí způsobeno aktivním zájmem o předměty a jejich intenzivním, déletrvajícím prozkoumáváním**, které se objevuje právě ve věku kolem dvou let. **Ve třetím roce pak hra s hračkou ustupuje a je nahrazena jinými aktivitami, jako je řeč či motorika, které dítě produkuje i samo pro sebe**.

Co se týká preference jednotlivých hraček, grafy jsem sice uvedla, ale obecnější zákonitosti se těžko hledají, vzhledem k tomu, že při hře s ročními dětmi byly k dispozici jen dvě z celého setu hraček. Zajímavé je, že úroveň manipulace dvouletých dětí s látkovým míčkem je oproti ročním dětem nižší, u dětí tříletých je pak úplně nulová. V tomto věku se jedná již o vývojově překonanou hračku, děti se zajímají o složitější hračky, s nimiž se dá různými způsoby manipulovat.

Žádné vývojové trendy jsem na straně rodičů neobjevila v kategoriích úsměvu a motoriky. U dětí je v kategorii úsměvu patrný jistý trend k nárůstu se zvyšujícím se věkem dítěte. V této kategorii lze u dětí sledovat i jistý kvalitativní vývoj. Zatímco roční děti se usmívaly zejména při manipulaci s hračkou, u starších dětí byly úsměvy nejen častější a delší, ale také více zaměřené na rodiče. To dle mého názoru jednoznačně svědčí pro **posuny v socioemocionální zralosti dítěte**.

Motorika dětí z mého souboru při hře s rodiči se vzrůstajícím věkem mírně klesala, ale tento fakt bych přičítala spíše vzrůstajícímu zájmu o hračky a zvyšující se koncentraci na určitou činnost, než poklesu motorické aktivity jako takové.

Co se týká fyzického kontaktu, tak z grafu je patrný jeho prudký pokles při hře otců s dětmi ve druhém a třetím roce oproti prvnímu roku. U hry matek s dětmi je úroveň fyzického kontaktu daleko stabilnější, pouze s poklesem u dvouletých dětí. Domnívám se, že je zde opět patrná **tendence matek k těsnějšímu kontaktu s dítětem, oproti otcům, kteří při hře s dítětem zůstávají ve větší vzdálenosti**. Vyšší úroveň fyzického kontaktu otců a jejich ročních dětí je podle mne způsobena větší motorickou aktivitou ročních dětí při hře. Aby je otcové udrželi u hry s hračkami, museli jim častěji bránit v pohybu, přenést je zpět k hračkám, či je držet. Roční děti se navíc při hře často stavěly a rodiče používaly jako oporu.

VII. DISKUSE

Všechny výše uvedené výsledky je třeba brát pouze jako příspěvek k dané problematice a není možné je příliš zobecňovat. Výzkumný vzorek totiž nebyl reprezentativní a byl relativně malý, přesto se i na něm potvrdily některé obecné charakteristiky otcovské a mateřské hry. Velikost vzorku byla zvolena s ohledem na vysokou časovou náročnost pořizování a zejména pak zpracování jednotlivých

nahrávek. Domlouvání termínu s rodiči, vysvětlení problematiky výzkumu, záměru této práce a samotné natáčení trvají u jednoho dítěte zhruba dvě hodiny, dobu potřebnou pro vyhledání vhodných rodin nepočítaje. Převedení nahrávky do elektronické podoby, její sestřihání a videoanalýza pak u jednoho dítěte trvají dalších 22-25 hodin. Výzkumný vzorek čítající 12 dětí byl tedy kompromisem mezi nároky na validitu výzkumu a mezi časovou únosností pro pořízení a zpracování výzkumných dat.

Při výzkumu jsem se snažila odstranit co nejvíce nežádoucích proměnných: natáčení probíhala v domácím prostředí, ve standardní situaci, se standardním setem hraček a střídalo se pořadí natáčení s otcem a matkou. Přesto mohou být výsledky ovlivněny i dalšími proměnnými: natáčením samotným, přítomností cizí osoby (výzkumníka) při natáčení, či znalostí či neznalostí jednotlivých hraček.

Poznámky autorky:

Dále bych ještě ráda uvedla několik poznámek k některým z kategorií. Domnívám se, že je třeba připomenout, že do kategorie „úsměv“ jsem zařadila podkategorie „usmívá se“ a „směje se“ (ve výzkumu GA ČR byly tyto podkategorie společně s dalšími součástí kategorie „emoce“) a že předmět této kategorie nebyl definován. Výsledky tedy ukazují pouze množství úsměvů během hry, ale neukazují, komu nebo čemu byl úsměv určen. Podle mého názoru by bylo zajímavé dále analyzovat i předmět této kategorie, výsledky by byly zřejmě odlišné, jelikož by v nich již nebyly zařazeny úsměvy na hračky nebo na kameru.

Podle mne je velice zajímavá i analýza preference jednotlivých hraček, tedy rozdíly mezi tím, s jakými hračkami nejvíce manipulují otcové, s jakými matky, s jakými děti při hře s otcem nebo s matkou. Zde však musím připomenout, že z původních pětiminutových nahrávek byly vybrány pro analýzu pouze dvouminutové úseky, mohlo se tedy klidně stát, že v druhé polovině nahrávky manipulovali rodiče či děti s jinými hračkami. Výsledky by tedy byly jistě věrohodnější, pokud by byl výzkumný vzorek větší.

Odborná literatura často uvádí, že pro otcovskou hru je typická preference pro hru fyzickou – pro nejružnější nadhazování, zvedání, točení, pošťuchování dítěte apod. Jak jsem uvedla již při interpretaci výsledků výše, dispozice mého výzkumu

neposkytovala rodičům a dětem příliš prostoru pro takovouto hru. Zadáním byla hra s hračkami, které ležely na zemi, a všichni rodiče se tuto instrukce snažili dodržet. Údaje v kategorii motorika jsou tedy spíše náznakem, než výsledkem svědčícím pro preferenci fyzické hry u otců. Pro její zjišťování by bylo potřeba změnit celou dispozici výzkumu.

Konečně ještě poznámka ke kategorii fyzický kontakt. Ve svém výzkumu jsem nerozlišovala, kdo byl iniciátorem fyzického kontaktu, jelikož, jak již bylo řečeno v kapitole Zpracování dat, v některých případech to bylo velmi obtížné určit. Přesto nastavení programu V.I.P. toto rozlišení umožňuje a podle mého názoru by analýza videozáznamů mohla v tomto směru přinést další zajímavé informace.

Cílem tohoto výzkumu bylo poukázat na některá specifika otcovské a mateřské hry s dětmi do tří let věku a alespoň částečně postihnout vývojové změny v herních interakcích ročních, dvouletých a tříletých dětí s jejich rodiči. Domnívám se, že se mi to i přes výše uvedená omezení podařilo.

Podle mého názoru by bylo zajímavé v dalších výzkumech analyzovat též rozdíly vyplývající z pohlaví dítěte, tedy přístup otců a matek k synům a dcerám a naopak.

ZÁVĚR

V teoretické části práce jsem se snažila poukázat na význam role matky a role otce pro vývoj dítěte. Zejména jsem se zaměřila na období do tří let věku dítěte, kdy jsou rodiče pro dítě nejvýznamnějšími vztahovými osobami a také hlavním zdrojem podnětů. Ukazuje se, že specifická role matky tkví zejména v poskytování stabilního a bezpečného zázemí pro dítě, v zajišťování základní péče o něj a v uspokojování jeho potřeb. Pokud matka funguje tak, jak má, a naváže s dítětem pevný a láskyplný vztah, vytváří se tak dobrý základ pro rozvoj všech dalších sociálních vztahů dítěte. Matka zároveň výrazně ovlivňuje řečový vývoj dítěte a také formování jeho identity. Lze tedy podle mého názoru tvrdit, že laskavá a fungující matka má v tomto raném období klíčový význam pro zdravý vývoj osobnosti dítěte. Otec je v tomto období neméně významný, ale jeho role je odlišná. Otec dítě více podněcuje, aktivuje a destabilizuje, a to ve všech oblastech interakce s dítětem. Je tím, kdo narušuje pevný vztah s matkou a otevírá dítěti cestu do širšího sociálního okolí. Nutí dítě přizpůsobovat se neobvyklým situacím, řešit nové úkoly a překonávat překážky. Připravuje ho na nebezpečí a rizika. Současně má otec podstatný vliv na formování sexuální identity dítěte. Zde však již získává více na významu rodičovská dyáda jako taková. Osobně se domnívám, že největší role obou rodičů spočívá právě v jejich odlišnosti a komplementaritě, která je nejvíce patrná, pokud jsou v rodině přítomni oba. Navzájem se tak doplňují a dítě má možnost od dětství sledovat rozdíly mezi mužským a ženským způsobem chování, vzájemné vztahy rodičů mezi sebou i celkové uspořádání rolí v rodině.

Vzhledem k tomu, že dítě ve věku do tří let tráví velkou část svého dne hrou, rozhodla jsem se sledovat rozdíly mezi rodiči právě při hře s dítětem. Během herních interakcí lze také pozorovat další odlišnosti mezi matkou a otcem, např. v jejich mluvě na dítě či v didaktickém stylu. Závěry studií zabývajících se touto problematikou uvádí, že matky prožívají hru s dítětem v jiné kvalitě. Více než otcové se věnují poskytování péče a uspokojování potřeb dítěte. Při hře na děti více mluví, více je chovají a více se na ně usmívají. Přechody mezi jednotlivými činnostmi jsou plynulejší a pozvolnější. Jejich hry jsou konzervativnější, dávají přednost intelektuálním, sociálním a verbálním hrám. Častěji než otcové používají při hře hračky. Pro hru otců jsou naopak charakteristické krátké a náhle se střídající aktivity

a rychlejší tempo. Otcové se více věnují fyzickým a akčním hrám, které jsou u dětí velmi oblíbené. I během hry tak otec nutí dítě adaptovat se na změny a vynalézat nová řešení. Hra s otcem je také pro dítě více emočně aktivující, čímž se dítě učí rozpoznávat a vysílat emoční zprávy. Lze tedy říci, že se dítě při hře s otcem učí emoční komunikaci, v čemž mnozí autoři spatřují hlavní význam otcovské hry.

Empirická část této práce je pak zaměřena na analýzu herních interakcí ročních, dvouletých a tříletých dětí s otci a s matkami. Hra dětí s rodiči byla natáčena v jejich domácím prostředí se standardním setem hraček. Dvouminutové nahrávky byly zpracovány pomocí počítačového programu V.I.P. Kategorie pozorování a další dispozice výzkumu byly přejaty z grantového projektu GA ČR č.406/01/220, jehož je tato práce součástí. Výzkumný vzorek tvořilo dvanáct dětí a jejich rodiče. Přestože vzorek nebyl reprezentativní, výsledky byly v mnoha ohledech zajímavé a potvrdily některé obecné předpoklady. Ukázalo se, že matky se opravdu na své děti při hře více dívaly než otcové a že také na děti více mluvily. Matky byly více didakticky zaměřené než otcové, více děti učily a opakovaly s nimi. Byly s dětmi daleko častěji a více ve vzájemném fyzickém kontaktu. Otcové při hře s dětmi méně manipulovali s hračkami než matky. Otcové a matky se lišili i ve výběru jednotlivých hraček, což by mohlo nasvědčovat pro preferenci odlišných druhů her. Při hře s otci byly děti více motoricky aktivní. Hypotéza, že se matky na děti více usmívají, nebyla podpořena. Pokusila jsem se i o určitý vývojový pohled na hru dětí ve věku do tří let s rodiči. Vzhledem k velikosti souboru se však jedná jen o ukázkou možnosti, jak by bylo možné data zpracovávat. I tak se však objevily určité trendy, které podle mého názoru mohou mít obecnější charakter. Jisté je, že hra se s věkem dítěte a s jeho rostoucími schopnostmi mění, a lze tedy předpokládat, že se mění i způsob, jakým si s dítětem hrají rodiče.

Za nejdůležitější výsledek tohoto výzkumu však považuji fakt, že bylo prokázáno, že se hry matek a hry otců s dítětem liší. Každý z rodičů si s dítětem hraje jiným způsobem, s jinými hračkami a rozvíjí jiné schopnosti a znalosti dítěte. I děti si hrají jinak s otcem a jinak s matkou. Tato oblast by si jistě zasloužila daleko větší pozornost a hlubší zkoumání. Přesto si troufám tvrdit, že se jedná o další důkaz, jak důležité je, aby dítě mělo oba rodiče. Každý z nich mu může nabídnout něco jiného. V případě, že otec nebo matka chybí, je dítě zákonitě o něco ochuzeno. Otázkou zůstává, jak velké důsledky to pro další vývoj dítěte má.

POUŽITÁ LITERATURA

AINSWORTH, Mary D. Salter, et al. *Patterns of attachment : A Psychological Study of the Strange Situation*. 1st edition. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1978. 391 s. ISBN 0-89859-461-8.

ATKINSON, Rita L., et al. *Psychologie*. Erik Herman, Miroslav Petržela, Dagmar Brejlová. 2. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.

BAKALÁŘ, Eduard. *Průvodce otcovstvím : aneb bez otce se nedá (dobře) žít*. 1. vyd. Praha : Vyšehrad, 2002. 216 s. ISBN 80-7021-605-0.

BEITEL, Ashley H., PARKE, Ross D. Paternal Involvement in Infancy: The Role of Maternal and Paternal Attitudes. *Journal of Family Psychology*. 1998, vol. 12, no. 2, s. 268-288.

BELSKY, Jay. Mother- Father- Infant Interaction: A Naturalistic Observational Study. *Developmental psychology*. 1979, vol. 15, no. 6, s. 601-607.

BENEDEK, Therese. Fatherhood and Providing. In ANTHONY, James, BENEDEK, Therese. *Parenthood : Its Psychology and Psychopathology*. 1st edition. London : J. & A. Churchill Ltd., 1970. The Psychobiologic Approach to Parenthood. s. 167-183. ISBN 75-112005.

BENEDEK, Therese. Motherhood and Nurturing. In ANTHONY, James, BENEDEK, Therese. *Parenthood : Its Psychology and Psychopathology*. 1st edition. London : J. & A. Churchill Ltd., 1970. The Psychobiologic Approach to Parenthood. s. 153-165. ISBN 75-112005.

BENEDICT, Ruth. *Patterns of culture*. Boston : Houghton Mifflin, 1989. 290 s.

BETTELHEIM, Bruno. *Pour être des parents acceptables : Une psychanalyse du jeu*. Théo Carlier. 1. édition. Paris : Éditions Robert Laffont, 1988. 401 s. ISBN 2-221-05322-2.

BILLER, Henry B. The Father and Sex Role Development. In LAMB, Michael E. *The Role of the Father in Child Development*. 2nd rev. edition. [s.l.] : John Wiley & Sons, c1981. s. 319-358. ISBN 0-471-07739-9. ISSN 0195-4008.

BORECKÝ, Vladimír. *Imaginace, hra a komika*. 2. rozš. vyd. Praha : Triton, 2005. 347 s. ISBN 80-7254-503-5.

BORNSTEIN, Marc H., LAMB, Michael E. *Development in infancy : An Introduction*. 3rd edition. [s.l.] : McGraw-Hill, Inc., 1992. 560 s. ISBN 0-07-006552-7.

BOWLBY, John. *Attachment*. London : Pimlico, 1997. 425 s. ISBN 0-7126-7471-3.

BOWLBY, John. *A Secure Base : Clinical Applications of Attachment Theory*. 2nd edition. New York : Routledge, c2005. 204 s. ISBN 0-415-35527-3.

BRIDGES, Lisa J., CONNELL, James P., BELSKY, Jay. Similarities and Differences in Infant-Mother and Infant-Father Interaction in the Strange Situation: A Component Process Analysis. *Developmental psychology*. 1988, vol. 24, no. 1, s. 92-100.

DE SINGLY, François. *Sociologie současné rodiny*. Stanislav Štech, Ludmila Šašková. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 128 s. ISBN 80-7178-249-1.

DITTRICHOVÁ, Jaroslava, et al. *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. 1. vyd. Praha : Grada, 2004. 192 s. ISBN 80-247-0399-8.

EMDE, Robert M., et al. Anaclitic depression in an infant raised in an institution. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*. 1965, vol. 4, no. 4, s. 545-553.

ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Jiří Šimek. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 1999. 128 s. ISBN 80-7106-291-X.

ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Jan Valeška. 1. vyd. Praha : Argo, 2002. 387 s. ISBN 80-7203-380-8.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu : jak zkoumat lidskou duši*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-367-6.

FRANKEL, Marc T., ROLLINS, Howard A. Does Mother Know Best? Mothers and Fathers Interacting With Preschool Sons and Daughters. *Developmental psychology*. 1983, vol. 19, no. 5, s. 694-702.

HANUŠ, Radek. *Fenomén hry: Teoretické a metodické příspěvky k tématu hry*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003. 76 s.

HARLOW, Harry F. The nature of love. *American Psychologist*. 1958, vol. 13, no. 12, s. 673-685.

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Hry pro život 1: Sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha : Portál, 1994. 174 s.

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Hry pro život 2: Sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha : Portál, 1994. 146 s.

HOFFMAN, Martin L. The Role of the Father in Moral Internalization. In LAMB, Michael E. *The Role of the Father in Child Development*. 2nd rev. edition. [s.l.] : John Wiley & Sons, c1981. s. 359-378. ISBN 0-471-07739-9. ISSN 0195-4008.

HUNTER, Fumiyo T., et al. Infants's Social-Constructive Interactions With Mothers and Fathers. *Developmental psychology*. 1987, vol. 23, no. 2, s. 249-254.

ISLEY, Susan L., et al. Parent and Child Expressed Affect and Children's Social Competence: Modeling Direct and Indirect Pathways. *Developmental psychology*. 1999, vol. 35, no. 2, s. 547-560.

KAUFMAN, Charles. Biologic Considerations of Parenthood. In ANTHONY, James, BENEDEK, Therese. *Parenthood : Its Psychology and Psychopathology*. 1st edition. London : J. & A. Churchill Ltd., 1970. General Considerations. s. 3-55. ISBN 75-112005.

KATZ, Mary M., KONNER, Melvin J. The Role of the Father: An Anthropological Perspective. In LAMB, Michael E. *The Role of the Father in Child Development*. 2nd rev. edition. [s.l.] : John Wiley & Sons, c1981. s. 155-186. ISBN 0-471-07739-9. ISSN 0195-4008.

KLAUS, Marshall H., KENNEL, John H. Mothers separated from their newborn infants. *Obstetrical & Gynecological Survey*. 1971, vol. 26, no. 8, s. 584-586.

KLOPFER, Peter H., GOTTLIEB, Gilbert. Imprinting and behavioral polymorphism : Auditory and visual imprinting in domestic ducks (*Anas platyrhynchos*) and the involvement of the critical period. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*. 1962, vol. 55, no. 1, s. 126-130.

KOCH, Jaroslav. Výchova kojence v rodině: Příručka pro rodiče. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1979. 205 s.

KOTÁSKOVÁ, Jarmila. Analýza dětské hry a její využití ve výzkumu. *Československá psychologie*. 1969, roč. 13, č. 5, s. 460-473.

KOTÁSKOVÁ, Jarmila. *Socializace a morální vývoj dítěte* . 1. vyd. Praha : Academia, 1987. 140 s.

Laktační liga : www.kojeni.cz [online]. c2002 , 7.2.2008 [cit. 2008-02-08]. Dostupný z WWW: <<http://www.kojeni.cz/texty.php?id=23>>.

LAMB, Michael E. Paternal Influences and the Father's Role : A Personal Perspective. *American Psychologist*. 1979, vol. 34, no. 10, s. 938-943.

LAMB, Michael E. Fathers and Child Development: An Integrative Overview. In LAMB, Michael E. *The Role of the Father in Child Development*. 2nd rev. edition. [s.l.] : John Wiley & Sons, c1981. s. 1-70. ISBN 0-471-07739-9. ISSN 0195-4008.

LAMB, Michael E. The Development of Father-Infant Relationships. In LAMB, Michael E. *The Role of the Father in Child Development*. 2nd rev. edition. [s.l.] : John Wiley & Sons, c1981. s. 459-488. ISBN 0-471-07739-9. ISSN 0195-4008.

LAMB, Michael E., et al. Mother- and Father-Infant Interaction Involving Play and Holding In Traditional and Nontraditional Swedish Families. *Developmental Psychology*. 1982, vol. 18, no. 2, s. 215-221.

LANGMEIER, Josef, BALCAR, Karel, ŠPITZ, Jan. *Dětská psychoterapie*. 2. rozš. vyd. Praha : Portál, 2000. 432 s. ISBN 80-7178-381-1.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LE CAMUS, Jean, MOULIN, Jean-Paul, NAVARRO, Christian. *L'enfant et l'eau*. 1. édition. Paris : L'Harmattan, 1994. 285 s. ISBN 2-7384-3008-2.

LE CAMUS, Jean. *Le vrai rôle du père*. 1. édition. Paris : Éditions Odile Jacob, 2000. 193 s. ISBN 2-7381-0764-8.

LEBOYER, Frederick. *Porod bez násilí*. Hana Marková. 1. vyd. Praha : Stratos, c1995. 56 s. ISBN 80-85962-04-7.

LEVINE, Julia B. Play in the Context of the Family. *Journal of Family Psychology*. 1988, vol. 2, no. 2, s. 164-187.

LEWIS, Jerry M. Childhood Play in Normality, Pathology, and Therapy. *American Journal of Orthopsychiatry*. 1993, vol. 63, no. 1, s. 6-15.

LEWIS, Michael, FEIRING, Candice, WEINRAUB, Marsha. The Father as a Member of the Child's Social Network. In LAMB, Michael E. *The Role of the Father in Child Development*. 2nd rev. edition. [s.l.] : John Wiley & Sons, c1981. s. 259-294. ISBN 0-471-07739-9. ISSN 0195-4008.

LIDDELL, Christine, HENZI, Peter S., DREW, Merrill. Mothers, Fathers, and Children in an Urban Park Playground: A Comparison of Dyads and Triads. *Developmental psychology*. 1987, vol. 23, no. 2, s. 262-266.

MAHLER, Margaret S., PINE, Fred, BERGMAN, Anni. *Psychologický zrod dítěte*. Slavoj Titl, Jana Malcová, Jaromír Teichman. 1. vyd. Praha : Triton, 2006. 375 s. ISBN 80-7254-722-4.

MAIN, Mary. Introduction to the Special Section on Attachment and Psychopathology: 2. Overview of the Field of Attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1996, vol. 64, no. 2, s. 237-243.

Malá ilustrovaná encyklopedie. 1. vyd. Praha : Encyklopedický dům, s.r.o., 1999. 1213 s. ISBN 80-86044-12-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 2. vyd. Praha : Avicenum, 1989. 336 s.

MAYER, Anne D., FREEMAN, N.C., ROSENBLATT, J.S. Ontogeny of maternal behavior in the laboratory rat : Factors underlying changes in responsiveness from 30 to 90 days. *Developmental Psychobiology*. 1979, vol. 12, no. 5, s. 425-439.

MEAD, Margaret. Some theoretical considerations on the problem of mother-child separation. *American Journal of Orthopsychiatry*. 1954, no. 24, s. 471-483.

MEAD, Margaret. *Childhood in contemporary cultures*. Chicago : University of Chicago Press, 1967. 471 s.

MILLAROVÁ , Susanna. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha : Pyramida, 1978. 353 s.

MIŠURCOVÁ, Věra, FIŠER, Jiří, FIXL, Viktor. *Hra a hračka : v životě dítěte*. 2. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 143 s.

MIŠURCOVÁ, Věra, SEVEROVÁ , Marie. *Děti, hry a umění*. 1.vyd. Praha : ISV nakladatelství, 1997. 195 s. ISBN 80-85866-18-8.

ODENT, Michel. *Znovuzrozený porod*. Jakub Florian. 1. vyd. Praha : Argo, 1995. 152 s. ISBN 80-85794-05-2.

PARKE, Ross D., TINSLEY, Barbara R. The Father's Role in Infancy: Determinants of Involvement in Caregiving and Play. In LAMB, Michael E. *The Role of the Father in Child Development*. 2nd rev. edition. [s.l.] : John Wiley & Sons, c1981. s. 429-458. ISBN 0-471-07739-9. ISSN 0195-4008.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. František Jiránek. 2. vyd. Praha : Portál, 1999. 168 s. ISBN 80-7178-309-9.

PŘÍHODA, Václav: *Ontogeneze lidské psychiky 1: Vývoj člověka do patnácti let*. 2. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1963. 461 s.

RADIN, Norma. The Role of the Father in Cognitive, Academic, and Intellectual Development. In LAMB, Michael E. *The Role of the Father in Child Development*. 2nd rev. edition. [s.l.] : John Wiley & Sons, c1981. s. 379-428. ISBN 0-471-07739-9. ISSN 0195-4008.

SEAY, Bill, ALEXANDER, Bruce K., HARLOW, Harry F. Maternal behavior of socially deprived Rhesus monkeys. *Journal of Abnormal Psychology*. 1964, vol. 69, no. 4, s. 345-354.

SEAY, Bill, HARLOW, Harry F. Maternal Separation in the Rhesus Monkey. *Journal of Nervous & Mental Disease*. 1965, vol. 140, no. 6, s. 434-441.

SEVEROVÁ, Marie. *Hry v raném dětství: studie o jejich vývoji a motivaci*. 1. vyd. Praha : Academia, 1982. 211 s.

SILVERSTEIN, Louise B., AUERBACH, Carl F. Deconstructing the Essential Father. *American Psychologist*. 1999, vol. 54, no. 6, s. 397-407.

SOBOTKOVÁ, Daniela, DITTRICHOVÁ, Jaroslava. *Hra ve vývoji dětí v prvním roce života*. 1. vyd. Praha : Grada, 2006. 204 s. ISBN 80-247-1137-0.

SVOBODA, Mojmir, KREJČÍŘOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 792 s. ISBN 80-7178-545-8.

STEVENSON, Marguerite B., et al. A Social Relations Model Analysis of Parent and Child Play. *Developmental Psychology*. 1988, vol. 24, no. 1, s. 101-108.

SUOMI, Stephen J., COLLINS, Mary L., HARLOW, Harry F. Effects of permanent separation from mother on infant monkeys. *Developmental Psychology*. 1973, vol. 9, no. 3, s. 376-384.

ŠULOVÁ, Lenka, et al. *Problémové dítě a hra (Základní dílo, duben 2003)*. 1. vyd. Praha : Nakl.Dr. Josef Raabe, 2003. 128 s. ISBN 80-86307-15-8.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2004. 247 s. ISBN 80-246-0877-4.

ŠULOVÁ, Lenka. Specifický vliv otcovské a mateřské mluvy v počátcích řečového vývoje. *Československá psychologie*. 2006, roč. 50, č. 4, s. 327-341.

ŠULOVÁ, Lenka. Formování sebepojetí a identity v raném dětství. In MACEK, Petr. *Sebepojetí a sebehodnocení v dětství a v adolescenci*. Brno : Barrister and Principal, v tisku.

ŠULOVÁ, Lenka, ZAOUCHE-GAUDRON, Chantal. *Předškolní dítě a jeho svět – L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2003. 471 s. ISBN 80-246-075-2.

TRONICK, Edward, et al. The Infant's Response to Entrapment between Contradictory Messages in Face-to-Face Interaction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*. 1978, vol. 17, no. 1, s. 1-13.

WARNER, Penny. 160 her a cvičení pro první tři roky života dítěte. Vlastimil Blecha. 1.vyd. Praha : Portál, 2004. 192 s. ISBN 80-7178-903-8

ZAOUCHE-GAUDRON, Chantal. *Les interactions mères-enfants-accueillantes : Bilan terminal*. 1. édition. Toulouse : Université Toulouse Le Mirail, 2000. 80 s.

PŘÍLOHA č. I – FOTOGRAFIE HRAČEK



BUBÍNEK



LÁTKOVÝ MÍČEK



TAMBURÍNA



KOSTKY



KULIČKY



KNÍŽKA



LEPORELO



TELEFON

PŘÍLOHA č. II – PŘEHLED KATEGORIÍ

vokalizace

mluví
vydává zvuky
pojmenovává hračky
pojmenovává objekty

fyzický kontakt

dotýká se
dotýká se prostřednictvím předmětu
vyhledává
choulí
hladí
vrhá se do náruče
bere za ruku
tahá za oděv, aby přilákalo pozornost
zadržuje v pohybu
mazlí se
přerušuje dotykem
poplácává
je dotýkáno
je nesen
je očišťováno
sedí na

postoj

sedí proti (u)
stojí proti (u)
leží proti (u)
je obráceno
je na čtyřech proti (u)
je na kolenou
je nakloněné k (od)
sklání se

je zády

motorika

přibližuje se

vzdaluje se

otáčí se k

jde k

leze k

chodí s

zvedá hlavu

padá

ztrácí rovnováhu

dupe

sedí na zemi

je mimo záběr

tančí

zvedá se

manipulace s hračkou

dotýká se

daruje

bere si od

telefonuje

točí

schovává

tlačí

zvedá

bouchá o jiný předmět

dává na

třeše

objímá

přibližuje se

hraje

přemísťuje

nosí

poráží

ničí
strká do pusy
hází na
táhne
nechá spadnout
hladí
nadzvedává
drží
vytáčí číslo
přemisťuje jednotlivé kuličky
bouchá o jiné hračky
drží směrem k
ukazuje
nechává
otevírá
zavírá
obrací stránky
dává k ostatním hračkám
hází kostky dovnitř
koulí
kope

emoce

pláče
křičí
protestuje
gesta
usmívá se
směje se
dělá grimasy
tleská

PŘÍLOHA č. III – ZDROJOVÉ EXCELOVÉ TABULKY

Tabulka č.I – roční děti

Tabulka č.II – dvouleté děti

Tabulka č.III – tříleté děti

Tabulka č.IV – celý soubor

Tabulka č.V – vývojové hledisko

TABULKA Č. I - ROČNÍ DĚTI

	pohled	vokalizace	úsměv	manipulace s hračkou	buben	míč	tamburina	kostky	kuličky	knížka	leporelo	telefon	kontakt	motorika
Agátka s matkou	00:03,0	00:16,7	00:06,2	01:46,8	00:00,0	01:17,0	00:00,0	00:58,3	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:05,1	00:25,1
Matka s Agátkou	01:19,6	01:00,0	00:05,3	00:57,6	00:00,0	00:09,3	00:00,0	00:48,2	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:05,1	00:08,3
Agátka s otcem	00:00,0	00:15,7	00:00,0	01:17,7	00:00,0	00:16,2	00:00,0	01:03,4	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:13,4	00:24,9
Otec s Agátkou	00:38,8	00:54,2	00:03,6	01:13,6	00:00,0	00:05,6	00:00,0	01:08,5	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:13,4	00:13,1
Luisa s matkou	00:22,2	00:15,3	00:00,0	00:37,0	00:00,0	00:03,8	00:00,0	00:33,1	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	01:00,4	00:41,8
Matka s Luisou	00:51,1	01:25,9	00:03,3	01:03,8	00:00,0	00:17,5	00:00,0	00:47,3	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	01:00,4	00:07,4
Luisa s otcem	00:09,5	00:07,9	00:08,6	00:51,1	00:00,0	00:18,8	00:00,0	00:32,2	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	01:36,2	00:59,9
Otec s Luisou	00:26,9	00:36,1	00:01,6	01:39,4	00:00,0	00:34,2	00:00,0	01:07,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	01:36,2	00:09,5
Adámek s matkou	00:00,0	00:14,2	00:05,8	01:25,9	00:00,0	00:00,6	00:00,0	01:25,2	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	01:41,0	00:07,9
Matka s Adámkem	00:18,0	01:16,5	00:14,9	01:45,2	00:00,0	00:00,0	00:00,0	01:45,2	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	01:41,0	00:05,9
Adámek s otcem	00:08,3	00:30,8	00:12,5	00:42,2	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:42,2	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:17,3	00:41,2
Otec s Adámkem	00:59,6	01:16,9	00:13,6	00:56,8	00:00,0	00:06,7	00:00,0	00:50,1	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:17,3	00:25,7
Martínek s matkou	00:00,8	00:05,2	00:02,2	01:09,9	00:00,0	00:03,5	00:00,0	01:06,4	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:21,2	00:06,7
Matka s Martínkem	00:47,0	01:06,9	00:04,1	01:37,6	00:00,0	00:04,7	00:00,0	01:32,9	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:21,2	00:10,1
Martínek s otcem	00:03,2	00:00,7	00:04,1	01:14,5	00:00,0	00:00,0	00:00,0	01:14,5	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:01,5	00:17,5
Otec s Martínkem	00:10,8	00:09,2	00:00,0	01:26,3	00:00,0	00:00,0	00:00,0	01:26,3	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:01,5	00:07,6

	pohled	vokalizace	úsměv	manipulace s hračkou	buben	míč	tamburina	kostky	kuličky	knížka	leporelo	telefon	kontakt	motorika
matky	03:15,7	04:49,3	00:27,6	05:24,2	00:00,0	00:31,5	00:00,0	04:53,6	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	03:07,7	00:31,7
otcové	02:16,1	02:56,4	00:18,8	05:16,1	00:00,0	00:46,5	00:00,0	04:31,9	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	02:08,4	00:55,9
děti s matkou	00:26,0	00:51,4	00:14,2	04:59,6	00:00,0	01:24,9	00:00,0	04:03,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	03:07,7	01:21,5
děti s otcem	00:21,0	00:55,1	00:25,2	04:05,5	00:00,0	00:35,0	00:00,0	03:32,3	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	02:08,4	02:23,5

TABULKA Č. II - DVOULETÉ DĚTI

	pohled	vokalizace	úsmev	manipulace s hračkou	buben	míč	tamburina	kostky	kuličky	knižka	leporelo	telefon	kontakt	motorika
Karolinka s matkou	00:01,6	00:12,1	00:00,0	01:44,5	00:25,7	00:06,5	00:25,0	00:39,6	00:07,5	00:00,0	00:00,0	00:00,0	01:25,4	00:18,9
Matka s Karolinkou	00:04,5	01:19,2	00:00,0	01:16,8	00:14,1	00:06,4	00:05,1	00:38,8	00:14,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	01:25,4	00:04,1
Karolinka s otcem	00:03,0	00:26,5	00:00,0	01:56,6	00:12,9	00:00,0	00:17,7	01:13,5	00:12,4	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:01,6	00:03,4
Otec s Karolinkou	00:15,3	00:44,3	00:00,0	00:55,8	00:11,5	00:00,0	00:00,5	00:25,7	00:02,8	00:00,0	00:00,0	00:15,1	00:01,6	00:04,0
Terežka s matkou	00:03,9	00:21,5	00:10,7	01:08,2	00:30,5	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:07,6	00:00,0	00:04,3	00:25,7	00:02,6	00:19,2
Matka s Terežkou	00:58,5	01:10,0	00:12,0	01:05,3	00:00,9	00:00,0	00:00,0	00:01,1	00:03,5	00:00,0	00:42,6	00:17,0	00:02,6	00:15,9
Terežka s otcem	00:02,4	00:04,7	00:05,5	01:55,2	01:27,5	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:02,4	00:00,0	00:27,6	00:01,0	00:20,4
Otec s Terežkou	00:27,2	00:27,2	00:12,7	00:32,3	00:03,9	00:00,0	00:07,4	00:00,7	00:00,9	00:15,3	00:00,0	00:03,8	00:01,0	00:04,1
Adam s matkou	00:17,8	00:30,2	00:07,8	01:16,8	00:01,4	00:30,2	00:00,6	00:15,9	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:28,5	00:00,0	00:22,3
Matka s Adamem	01:07,1	00:41,5	00:09,7	01:12,7	00:00,0	00:32,2	00:00,0	00:32,0	00:00,0	00:00,7	00:00,0	00:11,7	00:00,0	00:14,2
Adam s otcem	00:16,3	00:15,1	00:05,6	01:51,8	00:35,5	00:00,0	00:10,9	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	01:05,3	00:03,9	00:06,3
Otec s Adamem	00:54,4	00:45,8	00:45,1	01:14,2	00:08,7	00:00,7	00:13,7	00:07,1	00:00,0	00:32,7	00:00,0	00:11,0	00:03,9	00:06,2
Vojtišek s matkou	00:00,0	00:08,3	00:00,7	02:00,0	02:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:22,1	00:00,0	00:20,1	00:06,0
Matka s Vojtiškem	00:35,8	01:31,9	00:01,6	01:42,2	00:17,3	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	01:24,9	00:00,0	00:20,1	00:07,5
Vojtišek s otcem	00:02,2	00:05,6	00:01,8	01:59,7	00:00,0	00:00,0	00:00,0	01:59,7	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:05,1	00:14,4
Otec s Vojtiškem	00:09,1	01:29,0	00:03,2	00:47,1	00:00,0	00:00,0	00:01,0	00:37,7	00:01,9	00:00,0	00:00,0	00:08,3	00:05,1	00:11,4

	pohled	vokalizace	úsmev	manipulace s hračkou	buben	míč	tamburina	kostky	kuličky	knižka	leporelo	telefon	kontakt	motorika
matky	02:45,9	04:42,6	00:23,3	05:17,0	00:32,3	00:38,6	00:05,1	01:11,9	00:17,5	00:00,7	02:07,5	00:28,7	01:48,1	00:41,7
otcové	01:46,0	03:26,3	01:01,0	03:29,4	00:24,1	00:00,7	00:22,6	01:11,2	00:05,6	00:48,0	00:00,0	00:38,2	00:11,6	00:25,7
děti s matkou	00:23,3	01:12,1	00:19,2	06:09,5	02:57,6	00:36,7	00:25,6	00:55,5	00:15,1	00:00,0	00:26,4	00:54,2	01:48,1	01:06,4
děti s otcem	00:23,9	00:51,9	00:12,9	07:43,3	02:15,9	00:00,0	00:28,6	03:13,2	00:12,4	00:02,4	00:00,0	01:32,9	00:11,6	00:44,5

TABULKA Č. III - TŘÍLETÉ DĚTI

	pohled	vokalizace	úsměv	manipulace s hračkou	buben	mič	tamburina	kostky	kuličky	knížka	leporelo	telefon	kontakt	motorika
Bětko s matkou	00:03,4	00:07,5	00:24,2		00:42,2	00:00,0	00:00,0	00:05,5	00:32,0	00:04,6	00:00,0	00:00,0	01:24,9	00:19,6
Matka s Bětkou	00:39,2	01:15,2	00:04,1		01:13,4	00:06,3	00:00,0	00:34,4	00:01,6	00:00,0	00:00,0	00:02,1	01:24,9	00:10,5
Bětko s otcem	00:01,6	00:02,7	00:11,9		01:27,9	00:00,0	00:00,0	01:27,9	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:14,5	00:16,3
Otec s Bětkou	00:09,5	00:38,8	00:00,0		01:00,7	00:00,0	00:00,0	01:00,7	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:14,5	00:05,6
Darinka s matkou	00:01,9	00:16,8	00:42,7		01:59,2	01:55,4	00:00,0	00:12,8	00:00,0	00:05,3	00:00,0	00:00,0	00:07,6	00:04,2
Matka s Darinkou	01:35,9	01:12,7	00:23,2		00:32,8	00:05,4	00:00,0	00:21,9	00:01,3	00:00,0	00:02,5	00:07,2	00:07,6	00:17,7
Darinka s otcem	00:00,0	00:23,9	00:00,0		01:47,1	00:05,6	00:00,0	00:00,0	00:16,7	00:45,0	00:00,0	00:06,1	00:04,1	00:03,5
Otec s Darinkou	01:02,4	01:24,4	00:00,0		01:14,3	00:21,2	00:03,3	00:07,0	00:24,5	00:14,1	00:00,0	00:00,0	00:04,1	00:08,5
Daneček s matkou	00:01,1	00:30,5	00:05,7		01:44,9	00:29,1	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:15,2
Matka s Danečkem	00:09,0	00:54,3	00:09,9		01:13,8	00:16,3	00:00,0	00:00,0	00:03,7	00:29,1	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:05,3
Daneček s otcem	00:07,0	00:54,8	00:00,9		01:46,4	00:15,3	00:00,0	00:00,0	00:12,7	00:03,1	00:00,0	00:00,0	00:00,3	00:24,3
Otec s Danečkem	00:09,7	00:45,6	00:00,0		00:16,4	00:00,5	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,3	00:06,6
Patrik s matkou	00:03,6	00:26,6	00:47,5		01:06,6	00:28,9	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:03,3	00:00,0	00:39,0	01:54,1	00:16,1
Matka s Patrikem	00:28,1	01:19,5	00:06,4		01:31,5	00:00,6	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:03,7	00:00,0	00:02,4	01:54,1	00:09,1
Patrik s otcem	00:02,4	00:30,8	00:22,1		01:47,6	00:18,5	00:00,0	00:00,0	00:00,4	01:09,8	00:16,2	00:09,1	00:09,9	00:23,2
Otec s Patrikem	00:10,6	00:49,3	00:07,1		01:04,6	00:02,3	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:48,9	00:13,3	00:00,0	00:09,9	00:09,4

	pohled	vokalizace	úsměv	manipulace s hračkou	buben	mič	tamburina	kostky	kuličky	knížka	leporelo	telefon	kontakt	motorika
matky	02:52,2	04:41,7	00:43,6		04:31,5	00:28,6	00:00,0	00:57,0	00:34,4	00:29,4	01:27,1	00:11,7	03:26,6	00:42,6
otcové	01:32,2	03:38,1	00:07,1		03:36,0	00:24,0	00:03,3	00:07,0	01:37,9	00:13,3	00:00,0	00:06,1	00:28,8	00:30,1
děti s matkou	00:10,0	01:21,4	02:00,1		05:32,9	02:53,4	00:00,0	00:12,8	00:05,5	00:09,9	00:04,4	00:39,0	03:26,6	00:55,1
děti s otcem	00:11,0	01:52,2	00:34,9		06:49,0	00:39,4	00:00,0	00:00,0	03:16,0	00:16,2	00:00,0	00:48,8	00:28,8	01:07,3

TABULKA Č. IV - CELÝ SOUBOR

	pohled	vokalizace	úsměv	manipulace s hračkou	buben	mič	tamburína	kostky	kuličky	knižka	leporelo	telefon	kontakt	motorika
matky	08:53,8	14:13,6	01:34,5		15:12,7	01:00,9	01:10,1	06:44,9	00:51,9	00:30,1	03:34,6	00:40,4	08:22,4	01:56,0
otcové	05:34,3	10:00,8	01:26,9		12:21,5	00:48,1	00:50,5	07:21,0	01:11,7	01:01,3	00:00,0	00:44,3	02:48,8	01:51,7
děti s matkou	00:59,3	03:24,9	02:33,5		16:42,0	05:51,0	02:01,6	05:04,0	02:06,2	00:09,9	00:30,8	01:33,2	08:22,4	03:23,0
děti s otcem	00:55,9	03:39,2	01:13,0		18:37,8	02:55,3	00:35,0	10:01,5	02:07,2	00:18,6	00:00,0	02:21,7	02:48,8	04:15,3

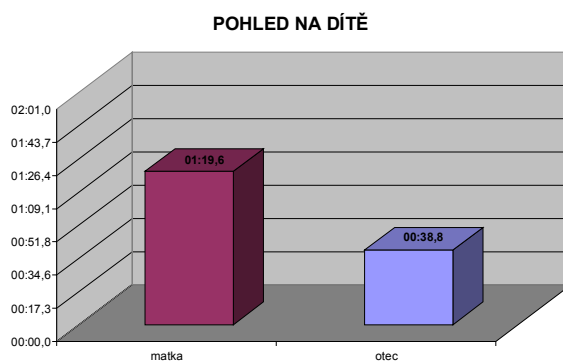
TABULKA Č. V - VÝVOJOVÉ HLEDISKO

	pohled	vokalizace	úsměv	manipulace s hračkou	buben	mič	tamburína	kostky	kuličky	knižka	leporelo	telefon	kontakt	motorika
matky ročních dětí	03:15,7	04:49,3	00:27,6		05:24,2	00:00,0	00:31,5	00:00,0	04:53,6	00:00,0	00:00,0	00:00,0	03:07,7	00:31,7
matky dvouletých dětí	02:45,9	04:42,6	00:23,3		05:17,0	00:32,3	00:38,6	00:05,1	01:11,9	00:17,5	00:00,7	02:07,5	01:48,1	00:41,7
matky tříletých dětí	02:52,2	04:41,7	00:43,6		04:31,5	00:28,6	00:00,0	00:57,0	00:39,4	00:34,4	00:29,4	01:27,1	03:26,6	00:42,6
otcové ročních dětí	02:16,1	02:56,4	00:18,8		05:16,1	00:00,0	00:46,5	00:00,0	04:31,9	00:00,0	00:00,0	00:00,0	02:08,4	00:55,9
otcové dvouletých dětí	01:46,0	03:26,3	01:01,0		03:29,4	00:24,1	00:00,7	00:22,6	01:11,2	00:05,6	00:48,0	00:00,0	00:11,6	00:25,7
otcové tříletých dětí	01:32,2	03:38,1	00:07,1		03:36,0	00:24,0	00:03,3	00:07,0	01:37,9	01:06,1	00:13,3	00:00,0	00:28,8	00:30,1
roční děti s matkou	00:26,0	00:51,4	00:14,2		04:59,6	00:00,0	01:24,9	00:00,0	04:03,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	03:07,7	01:21,5
dvouleté děti s matkou	00:23,3	01:12,1	00:19,2		06:09,5	02:57,6	00:36,7	00:25,6	00:55,5	00:15,1	00:00,0	00:26,4	01:48,1	01:06,4
tříleté děti s matkou	00:10,0	01:21,4	02:00,1		05:32,9	02:53,4	00:00,0	00:12,8	00:05,5	01:51,1	00:09,9	00:04,4	03:26,6	00:55,1
roční děti s otcem	00:21,0	00:55,1	00:25,2		04:05,5	00:00,0	00:35,0	00:00,0	03:32,3	00:00,0	00:00,0	00:00,0	02:08,4	02:23,5
dvouleté děti s otcem	00:23,9	00:51,9	00:12,9		07:43,3	02:15,9	00:00,0	00:28,6	03:13,2	00:12,4	00:02,4	00:00,0	01:32,9	00:44,5
tříleté děti s otcem	00:11,0	01:52,2	00:34,9		06:49,0	00:39,4	00:00,0	00:00,0	03:16,0	01:54,8	00:16,2	00:00,0	00:28,8	01:07,3

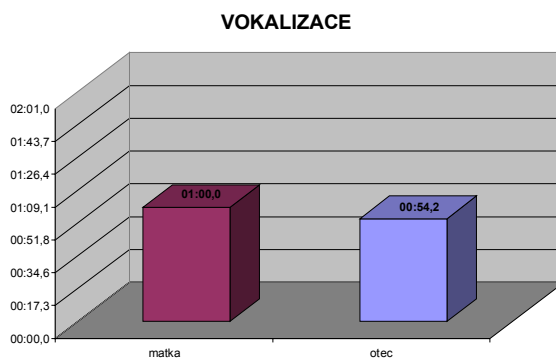
PŘÍLOHA č. IV – JEDNOTLIVÉ GRAFY: AGÁTKA

Rozdíly mezi otcem a matkou při hře s dítětem

Během hry se maminka dívá na Agátku daleko více než otec. Ten věnuje pohled spíše hračkám.

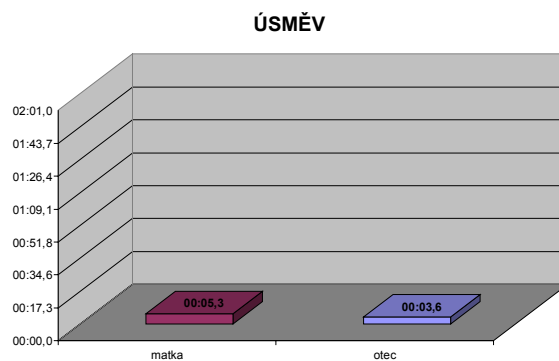


Oba rodiče vokalizují* na dítě zhruba stejně, matka jen nepatrně více. Oba mluví téměř polovinu pozorované doby. Oba také pojmenovávají hračky a objekty.

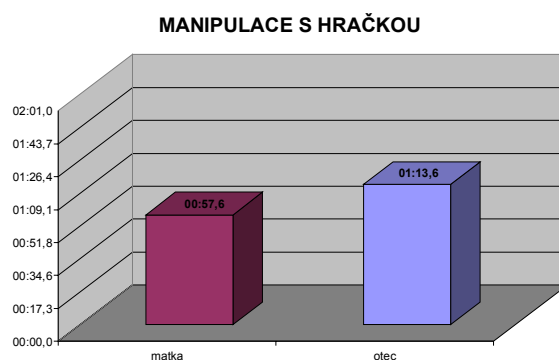


Při hře s Agátkou se usmívá více matka, ale opět jen nepatrně. Oba rodiče se usmívají převážně na dítě.

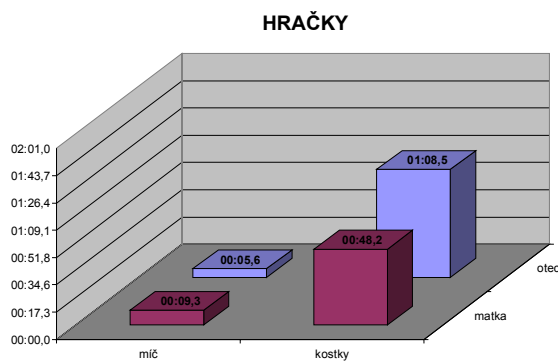
* **vokalizací** rozumíme souhrnně veškeré zvuky, které daná osoba vydává (kategorie vokalizace zahrnuje následující podkategorie: mluví, vydává zvuky, pojmenovává hračky, pojmenovává objekty)



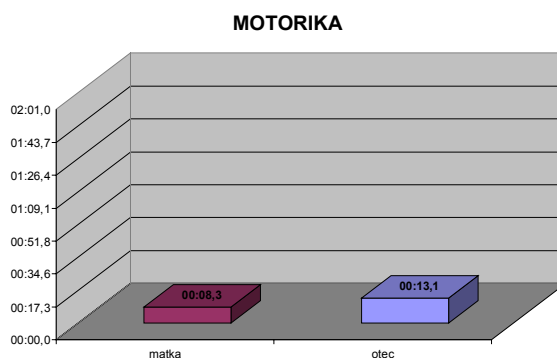
S hračkou manipuluje více otec, ale rozdíl od matky není příliš velký. Matka si téměř tři čtvrtě minuty hraje s Agátkou s míčkem, podává jí ho a Agátka ho hází na zem. Pak přejdou ke hře s kostkami, ale těch se matka dotýká hlavně pokud Agátka potřebuje pomoc. Otec naopak hrou s kostkami tráví více času, aktivně je Agátce podává a pomáhá jí najít správný otvor.



Čas strávený manipulací s jednotlivými hračkami ukazuje následující graf. S míčkem manipuluje více matka, ale jen nepatrně. Otec pak ale výrazně více manipuluje s kostkami.

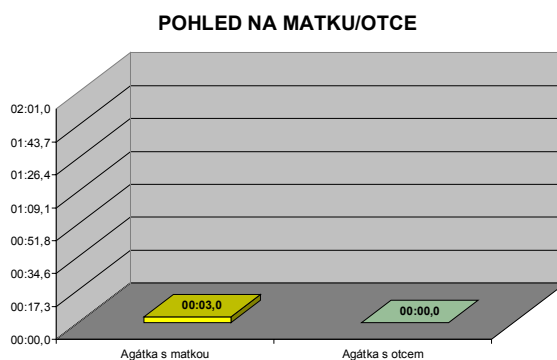


Při hře s Agátkou je pak motoricky více aktivnější otec.

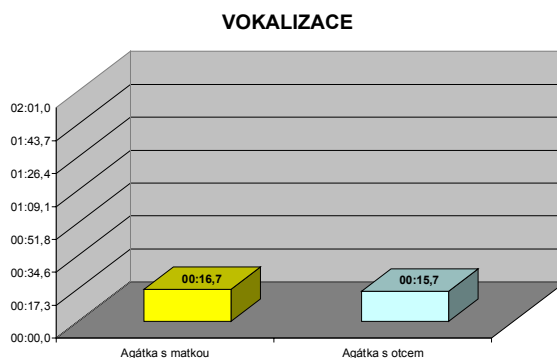


Rozdíly při hře s otcem a při hře s matkou

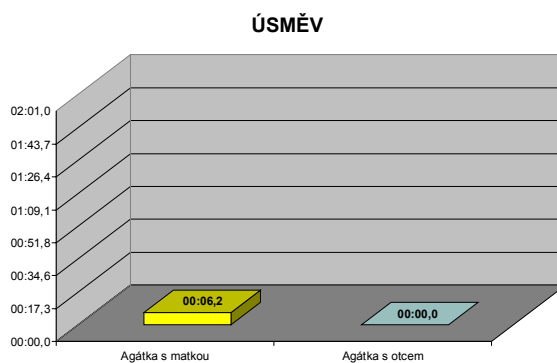
Na otce se Agátka nedívá během hry vůbec, na matku se podívá jen dvakrát, na malou chvíli. Poprvé když mamince podává míček, po druhé hned potom, když s ním matka třese. Agátka se tedy téměř po celou dobu dívá na hračky.



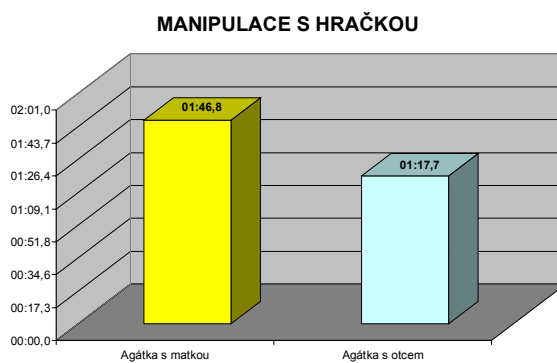
S oběma rodiči vokalizuje Agátka téměř stejně. Při hře s matkou se objevuje častější vokalizace na hračky.



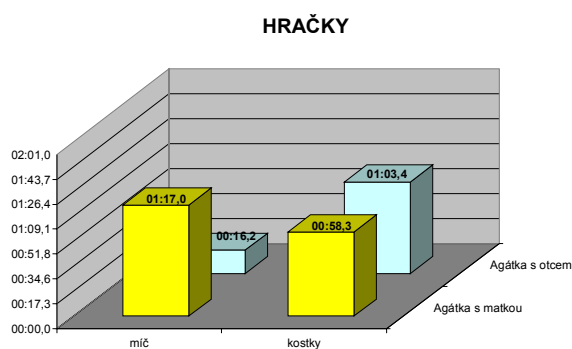
Agátka se při hře s otcem neusmívá vůbec, při hře s matkou se usmívá dvakrát – jednou na matku, jednou na kytičku nakreslenou na kostce s tvary.



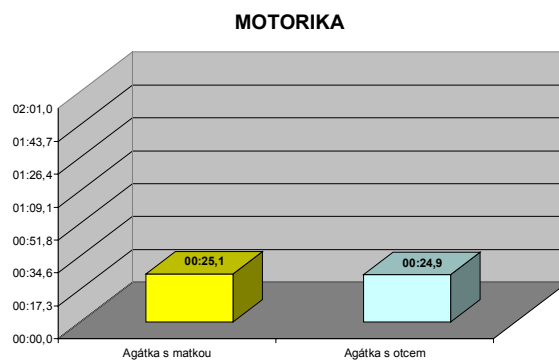
Agátka daleko více manipuluje s hračkou při hře s matkou než při hře s otcem.



Při hře s matkou dává Agátka přednost míčku před kostkami, s otcem si naopak více hraje s kostkami. S otcem je preference pro kostky výraznější.



Agátka je téměř stejně motoricky aktivní při hře s matkou, jako při hře s otcem.



Ve vzájemném fyzickém kontaktu je Agátka více s otcem než s matkou, ale rozdíl není nijak velký. Otec se dotýkal Agátky vždy, když jí podával kostičku. Navíc o něj byla Agátka chvíli opřená.

